

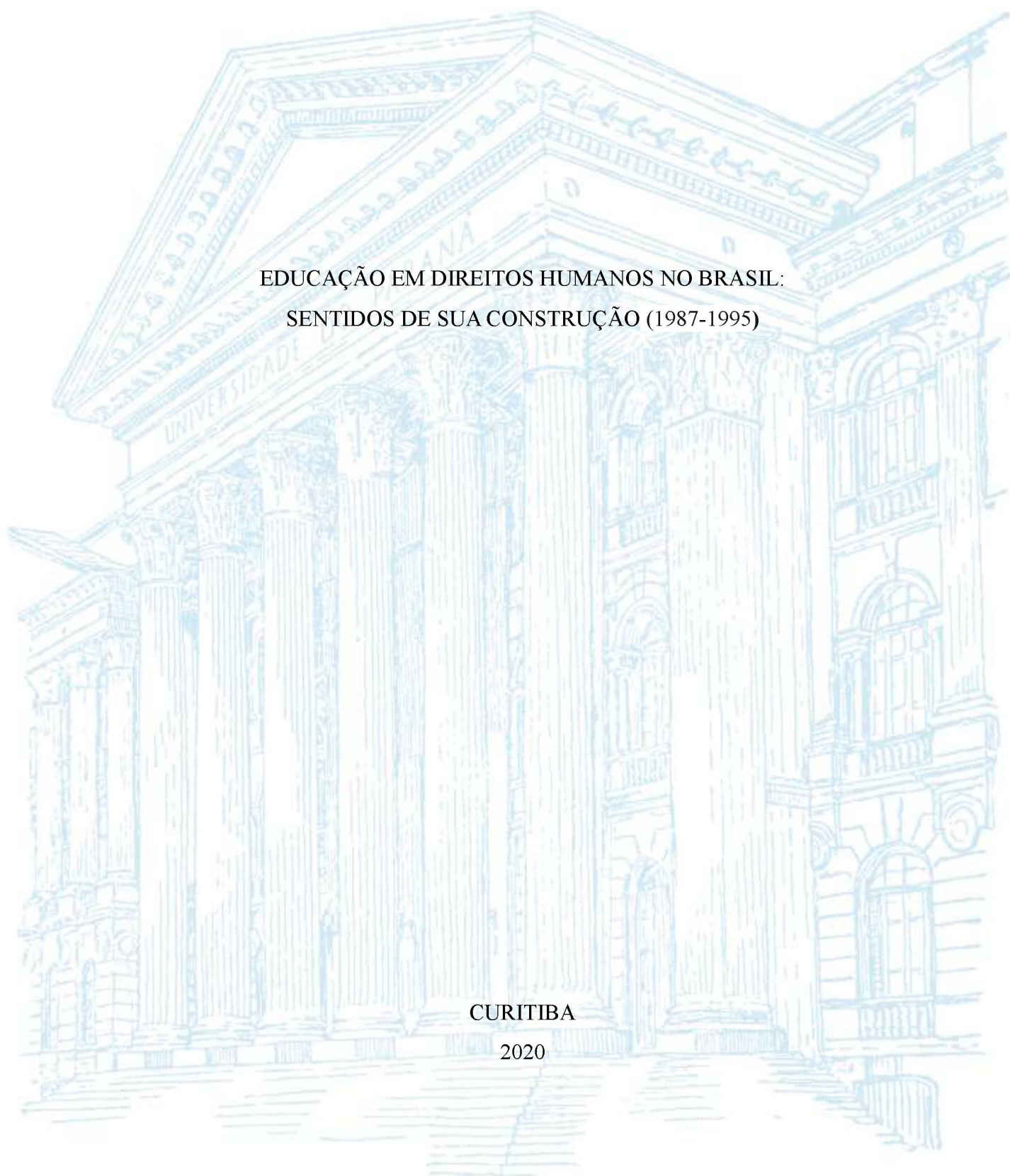
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SABRINA CESAR FREITAS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL:
SENTIDOS DE SUA CONSTRUÇÃO (1987-1995)

CURITIBA

2020



SABRINA CESAR FREITAS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL:
SENTIDOS DE SUA CONSTRUÇÃO (1987-1995)

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Meucci

Linha de pesquisa: Cultura e Sociabilidades - Produção e circulação do pensamento social

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Freitas, Sabrina Cesar

Educação em direitos humanos no Brasil : sentidos de sua construção
(1987 -1995). / Sabrina Cesar Freitas. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Simone Meucci

1. Direitos humanos na educação. 2. Sociologia educacional. 3. Comissão
Justiça e Paz de São Paulo. I. Meucci, Simone, 1970-. II. Título.

CDD – 370.1

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM SOCIOLOGIA

No dia vinte e um de maio de dois mil e vinte às 14:00 horas, na sala 00, banca realizada remotamente, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **SABRINA CESAR FREITAS**, intitulada: **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: SENTIDOS DE SUA CONSTRUÇÃO (1987-1995)**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE MEUCCI. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: SIMONE MEUCCI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), HELENA MARIA BOMENY GARCHET (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO), ARILDA FORTUNATA ARBOLEYA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, SIMONE MEUCCI, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 21 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica

26/05/2020 17:23:39.0

SIMONE MEUCCI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

28/05/2020 11:27:32.0

HELENA MARIA BOMENY GARCHET

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

28/05/2020 08:21:55.0

ARILDA FORTUNATA ARBOLEYA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SABRINA CESAR FREITAS** intitulada: **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: SENTIDOS DE SUA CONSTRUÇÃO (1987-1995)**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE MEUCCI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica

26/05/2020 17:23:39.0

SIMONE MEUCCI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

28/05/2020 11:27:32.0

HELENA MARIA BOMENY GARCHET

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

28/05/2020 08:21:55.0

ARILDA FORTUNATA ARBOLEYA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA - 40001016032P2

AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

Mestrando(a): SABRINA CESAR FREITAS

Título: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: SENTIDOS DE SUA CONSTRUÇÃO (1987-1995)

Data: 21/05/2020

Hora: 14:00

Local: banca realizada remotamente

Integrantes da Banca Examinadora	RESULTADO
SIMONE MEUCCI	APROVAÇÃO
HELENA MARIA BOMENY GARCHET	APROVAÇÃO
ARILDA FORTUNATA ARBOLEYA	APROVAÇÃO

Curitiba, 21 de Maio de 2020

1) A dissertação pode ser indicada para algum tipo de premiação?
(x) Sim () Não é o caso

2) Observações:

1. fazer revisão detalhada para depósito.

2. dado o caráter inédito das fontes e da pesquisa extraordinária para o nível de mestrado, sugere-se ser recomendada pelo programa para prêmio da capes e anpocs.



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, pelo financiamento deste trabalho. Graças às bolsas e ao seu apoio financeiro pude me dedicar integralmente, nos últimos dois anos, à atividade intelectual. Esta pesquisa é, certamente, parte do resultado das (tão instáveis e frágeis) políticas de incentivo à ciência brasileira.

À Universidade Federal do Paraná, ao Curso de Ciências Sociais, ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, ao Departamento de Sociologia e ao Grupo de Pesquisa em Pensamento Social Brasileiro, aos quais devo toda minha formação como pesquisadora.

À Prof.^a Simone Meucci que com atenção, seriedade e sensibilidade orientou, ao mesmo tempo, a condução desta dissertação e, há um bom par de anos, o itinerário desta orientanda.

Ao Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, especialmente ao Diretor Técnico Jair Mongelli, por ter viabilizado a leitura dos documentos que compuseram as fontes desta investigação. Sou grata, também, à Margarida Genevois pelas conversas e entrevistas que tanto me ajudaram a compreender o objeto desta dissertação. Agradeço à Isadora Ostrowski pela ajuda, tão disposta e carinhosa, no árduo trabalho de campo em São Paulo.

À Arilda Arboleya pelo estímulo e apontamentos que, em tantos momentos, auxiliaram a redação deste texto.

À Patrícia Dotti e ao Henrique Valério que com afeição e comprometimento leram todos os rascunhos do que viria a ser esta dissertação. Tenho, verdadeiramente, muito a agradecer pelo suporte e companheirismo destes últimos anos. Sou feliz em saber que a Universidade me deu, simultaneamente, um ofício e duas inestimáveis amizades.

Aos integrantes da Revista Sociologias Plurais que com responsabilidade e bom humor me ajudaram a refletir e conduzir uma parte dos bastidores da divulgação científica em nosso país.

À Alana Lemos Bueno, Bruna Kuraz, Eduardo Ramos, Guilherme Schnekenberg, Gabriela Maria, Gabriella Dresch, Karolyna Gutierrez e Nicole Martinazzo, aos quais sou permanentemente feliz pela amizade.

À Anaju, pelo carinho e doçura.

Aos meus pais, Lucia e João, e à Aline pelo suporte, incentivo e vibração de todos meus pequenos e grandes voos.

Ao pequeno Samuel que desde seu nascimento tem feito minha vida mais alegre. Espero que estejamos em um Brasil mais afeito aos valores democráticos quando puder ler e compreender este texto.

RESUMO

Esta dissertação trata da construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil, no período de 1987 a 1995. Neste texto, reconstituiu-se os objetivos, as motivações e as estratégias que orientaram as primeiras iniciativas desta nova perspectiva educativa no país. Os primeiros empreendimentos foram conduzidos pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo, instituição paulistana de origem eclesial, criada em 1972, dedicada à defesa dos direitos humanos no país. Dada esta centralidade, os registros de atividades da instituição, arquivados no Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo, foram as principais fontes desta investigação. A demanda pelo tema dos direitos humanos em ambientes educativos foi forjada, neste momento, como um conteúdo necessário aos novos rumos democráticos brasileiros. Neste registro, encarada como núcleo da reestruturação da ação pedagógica, a Educação em Direitos Humanos foi lida como a ferramenta fundamental para a transformação dos vínculos societários, para o reconhecimento generalizado da dignidade humana e para constituição de uma perspectiva social promotora dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Pensamento Social. Educação.

ABSTRACT

This is a dissertation on the construction of Human Rights Education in Brazil, from 1987 to 1995. This text reconstituted objectives, motivations and strategies that guided the first initiatives of this new educational program. The first ventures were carried out by the Comissão Justiça e Paz de São Paulo, institution of ecclesiastical origin, created in 1972, dedicated to the defense of human rights in the country. For this reason, the institution's activity records, filed in the Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo, were the main sources of this investigation. The demand for the theme of human rights in educational environments was forged, at this moment, as a necessary content for the new democratic directions in Brazil. In this register, seen as the core of the restructuring of the pedagogical action, Education in Human Rights was read as the fundamental tool for the transformation of society, for the generalized recognition of human dignity and for the constitution of a social perspective that promotes Human Rights.

Keywords: Human Rights Education; Comissão Justiça e Paz de São Paulo; Sociology of Knowledge; Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PASTAS CONSULTADAS – FUNDO DA COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO45

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCUMENTOS – FUNDO DA COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO.....128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACMSP - Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo / Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva

CFB – Constituição Federal Brasileira

CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CJPSP - Comissão Justiça e Paz de São Paulo

EDH - Educação em Direitos Humanos

IIDH - Interamericano de Educação em Direitos Humanos

MEC – Ministério da Educação

OAB - Ordem de Advogados do Brasil

ONG – Organização Não Governamental

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PT – Partidos dos Trabalhadores

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SERPAJ – Serviço de Paz e Justiça

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – UMA IDEIA CONSTÍTUÍDA EM ARQUIVO	21
1.1 ONDE DOCUMENTOS SE FAZEM ARQUIVO	24
1.2 UMA HISTÓRIA FEITA EM ARQUIVO	28
1.3 ONDE O ARQUIVO É FEITO FONTE	40
CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA EDUCAÇÃO	51
2.1 UMA INSTITUIÇÃO EDUCADORA	53
2.2 EDUCAÇÃO COMO MISSÃO	66
2.3 SALVAR ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO	73
CAPÍTULO 3 – UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL	83
3.1 UM PRINCÍPIO EDUCATIVO	85
3.2 REVER A SI, VER O OUTRO	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICES	128

Amar la trama más que al desenlace,
J. Drexler

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa sobre a construção da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil. É, a rigor, uma investigação que deslinda as motivações e significados das primeiras iniciativas e reflexões sobre a EDH, no período de 1987 a 1995. Ao pensar o sentido da fundação da Educação em Direitos Humanos no país, indago, pois, a constituição de uma perspectiva educativa que remontou à formação de personalidades democráticas comprometidas com o respeito e a promoção da dignidade humana. Minha intenção nesta dissertação é, pois, compreender interpretativamente a formulação desta ideia educacional.

À vista disso, direcionei-me a um intervalo temporal de oito anos: desde o primeiro seminário dedicado a Educação em Direitos Humanos, “Direitos Humanos e Educação” - promovido em 1987 pelo Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (IIDH) e pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo (CJSPSP)¹ - até 1995, quando os projetos relacionados à EDH foram sistematicamente descentralizados e incorporados em múltiplas organizações. Busquei, assim, rastrear o sentido da criação dessa nova perspectiva educacional, fundada em referências, conceitos, problemas e princípios didáticos próprios. Explorei, então, o motivo das primeiras ações destinadas à constituição da EDH, encampadas, sobretudo, por personagens empenhados na criação e fundamentação de uma nova concepção educativa.

Este empreendimento foi articulado, inicialmente, por intelectuais, advogados, juristas e professores ligados à CJSPSP, instituição ligada à Arquidiocese de São Paulo dedicada a defesa dos direitos humanos. Ao observar a centralidade da Comissão para esse processo, olhei para um grupo de agentes que assumiu, para si, a tarefa de formular saídas educacionais para os problemas do país. Com efeito, foram os integrantes da entidade os sujeitos responsáveis por iniciarem os primeiros cursos, oficinas, palestras, dedicados inclusive à escrita de materiais didáticos relacionados à Educação em Direitos Humanos; foram eles que estiveram à frente da criação de agências, governamentais e não governamentais, destinadas ao fomento e discussão sistemática desse programa educativo.

Não posso deixar de mencionar, ainda que brevemente, o estatuto social da CJSPSP. Sua criação, em 1972, esteve ligada à figura de Dom Paulo Evaristo Arns (1921-2016) - frade franciscano, arcebispo da Arquidiocese de São Paulo e influente liderança católica. Como um

¹ Neste texto, as expressões e siglas “Comissão Justiça e Paz de São Paulo”, “CJSPSP” e “Comissão” serão usadas como sinônimos.

braço da Igreja Católica paulistana, durante o regime militar brasileiro, sob orientação da Teologia da Libertação, a Comissão atuou na busca e defesa de presos, exilados, torturados e desaparecidos políticos. Paralelamente, a instituição dedicou-se a produção de dados que comprovassem a existência de crimes contra a humanidade cometidos durante o regime militar (FESTER, 2005). Com reuniões semanais, plantões diários de atendimento ao público e ampla assistência jurídica, a CJPSP estabeleceu-se, durante anos, na Cúria Metropolitana de São Paulo. Nas palavras de Dom Paulo Arns, a entidade foi composta majoritariamente por “pessoas influentes e muito respeitadas dentro da sociedade civil” (CANCIAN, 1985, p.69). Foi constituída por leigos católicos que viviam na capital paulista, ligados, sobretudo, às humanidades: direito, sociologia e educação.

Sua existência como instituição defensora de presos e desaparecidos políticos esteve associada a, pelo menos, três combinações singulares: sua configuração institucional, sua vinculação religiosa e sua posição geográfica. Os agentes convidados por Dom Paulo, eram representantes da sociedade civil dotados de conhecimento jurídico e também influência social. Na cidade de São Paulo a Comissão articulou agentes oriundos de diferentes esferas sociais, de variadas categorias profissionais e “a participação de autoridade eclesiástica” (Idem, p.65). A Arquidiocese de São Paulo, por seu turno, representava uma Igreja em ebulição que, desde a década de 1960, se transformava sob inspiração da nova doutrina social do catolicismo progressista. Refiro-me, pois, à Teologia da Libertação, cujas bases residiam na luta contra as desigualdades e opressões sociais, pela solidariedade com grupos desfavorecidos e pela releitura bíblica (RODRIGUES, 2008).

Sob essas bases, a atuação da Comissão transformou-se junto as mudanças do regime político brasileiro. Como será discutido nos três capítulos desta pesquisa, ao fim do período ditatorial, a existência da Comissão Justiça e Paz concentrou suas esperanças nas ações educativas para consolidação de uma cultura para a paz, fundamentada na dignidade humana. Especialmente após 1987, os projetos anuais da instituição incluíram como objetivo central de ação “a formação e comunicação em direitos humanos, consubstanciada no método de educação problematizadora” (CJPSP, SÍNTESE DE....., 1987). O que quero dizer é que houve um giro na atuação da Comissão Justiça e Paz de São Paulo que iniciou como uma associação dedicada à defesa das vítimas dos crimes cometidos pela ditadura e, no processo de democratização, culminou na elaboração de diversos projetos, iniciativas e organizações ligadas sobretudo à EDH.

De fato, do seio da Comissão surgiram os primeiros cursos formativos, traduções de obras clássicas e grupos de trabalho voltados a um novo projeto, a um novo programa educativo: a EDH. Alguns/mas das/dos agentes que integraram a organização tiveram papel decisivo na criação de agências governamentais e não-governamentais ligadas à EDH, como é o caso da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, fundada em 1995, e, indiretamente, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado em 2003 pelo Governo Federal brasileiro. Assim, o núcleo de desenvolvimento da EDH no Brasil esteve ligado, diretamente, a essa rede de relações, a qual coube o fomento e a formação de um campo de ações educativas específico. Certamente, como pretendo mostrar neste trabalho, a Comissão reconheceu e criou as condições de sua atuação na redemocratização brasileira. De modo quase simultâneo, produziu diagnósticos e prognósticos para os dilemas desse período. Através da educação, em particular, teceu tanto um prognóstico do país quanto uma saída possível aos problemas identificados (MINAYO, 2002, p.84).

Nessa altura, contudo, há que se fazer uma consideração importante sobre a condução deste trabalho. A Comissão Justiça e Paz de São Paulo não constitui sozinha, em si mesma e por si só, meu objeto de pesquisa. Interesse-me, antes, pela **ideia** de EDH por ela constituída, solidificada e vulgarizada. Tomo a Comissão, sobretudo, como o “solo histórico onde se fundamentam as ideias” relacionadas a esse empreendimento educativo (BASTOS, 1999, p. 150-151; SCHWARZ, 2000 (1977, p.29). Desta forma, ainda que minha escala analítica focalize os projetos, justificativas e interpretações realizadas no seio da Comissão, miro particularmente as concepções educativas ali construídas, encarnadas e articuladas. Busco determinar uma ideia de ação educacional formulada por homens e mulheres ligados à uma organização, imersos em “uma interminável série de respostas a certas situações típicas características de sua posição comum” (MANNHEIM, 1972, p. 30). Interessa-me, a rigor, o sentido da composição das ideias educacionais formuladas e estabilizadas por uma instituição, através de seus agentes, e menos para a trajetória ou posição individual dos integrantes da Comissão. Assumi, enfim, inspirada em Weber (1996), uma perspectiva teórico-metodológica atenta ao modo perspectivas educacionais foram assumidas e veiculadas por sujeitos, através de uma organização institucional.

Ao assumir tal enquadramento, este estudo insere-se no campo de pesquisas de Pensamento Social no Brasil, ancorado, pois, nas interfaces entre a Sociologia da Educação e a

Sociologia do Conhecimento². Entendo-o assim menos por assumir a configuração clássica de estudos da área de Pensamento Social (aquela interessada nos produtos culturais e obras canônicas) e mais porque visio, com esta dissertação, compreender as condições sociais de formação de interpretações da realidade social e suas repercussões (ARRUDA, 2004; HAMBURGER, 2011). A rigor, interesse-me, sobretudo, pelos sentidos das formulações educacionais e alguns dos efeitos dessas ideias.

Neste trabalho, minha atenção foi direcionada, pois, a entender como a Educação em Direitos Humanos foi elaborada como uma saída para os dilemas da sociedade brasileira. Para isso, voltei-me à dimensão institucional, cognitiva e pedagógica que fomentou essa concepção educativa. Acredito, nesse sentido, que o processo constitutivo da Educação em Direitos Humanos revela alguns importantes impasses, entraves e anseios da construção e consolidação democrática brasileira, retratados particularmente nos debates, definições e justificativas urdidas pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo.

Em virtude do problema e do escopo geral dessa dissertação, assumi quatro objetivos de pesquisa: 1) reconstituir os objetivos, motivações, estratégias e vínculos que orientaram as ações dos personagens envolvidos na constituição desse novo campo educativo; 2) localizar as condições sociais favoráveis e limitadoras de organização, circulação e institucionalização de ideias direcionadas a incorporação dos direitos humanos em contextos educativos; 3) reconhecer os conceitos, problemas e métodos compreendidos como próprios de uma Educação em Direitos Humanos; e 4) identificar as justificativas elaboradas na construção dos *direitos humanos* como reivindicação exigente da ação educativa.

Operacionalmente, dada a centralidade da Comissão Justiça e Paz de São Paulo na fundação e fundamentação da Educação em Direitos Humanos, realizei um minucioso trabalho em arquivo no acervo da entidade durante o mês de maio de 2019, na cidade de São Paulo (SP). Os registros de atividades da Comissão constituíram um ponto de vista valioso para compreensão desses primeiros projetos no Brasil. Como será visto no primeiro capítulo, por meio da consulta a documentos organizados em 70 pastas de arquivo, examinei a natureza das dinâmicas dos programas institucionais e da relação entre os agentes ligados aos projetos de Educação em Direitos Humanos, a natureza dos contratos estabelecidos entre Estado e CJPSP, das apostilas, além dos conteúdos de eventos como seminários e comunicações.

2 Entendendo a “sociology of education is a chapter, and not a minor one at that, in the sociology of knowledge” (BOURDIEU, 1996, p.5).

Além desse material, que constitui a principal fonte de pesquisa deste trabalho, realizei duas entrevistas, com a ex-presidente da Comissão, criadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (REDE)³ e integrante do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos⁴, Margarida Genevois. Durante nossos encontros, realizados em julho de 2018 e maio de 2019, Margarida gentilmente cedeu entrevistas e cópias de dezenas de documentos pessoais e institucionais relativos as organizações as quais integrou.

Apoiada nesses documentos, pude reconstituir as especificidades, os conteúdos e as abordagens tomadas como própria da EDH. Este corpus documental forneceu as pistas necessárias para identificar: a circulação de conceitos, temas e autores entre os textos elaborados e reproduzidos nas atividades educativas; o modo como a Comissão leu, interpretou e produziu condições favoráveis para sua própria atuação; a natureza dos primeiros esforços de produção, disseminação e prescrição de uma nova proposta pedagógica. Consultando 2.000 páginas de documentos, examinei os procedimentos pedagógicos adotados, as sínteses realizadas, os fundamentos teóricos assumidos, o método de organização de atividades didáticas, os projetos formulados e, acima de tudo, os temas e problemas tomados como característicos da Educação em Direitos Humanos.

Contudo, ainda que esse acervo reúna um expressivo conjunto de elementos sobre a fundação e os princípios desse projeto educativo, não há investigações que tenham se debruçado exaustivamente sobre esse conjunto de documentos. De modo geral, os trabalhos realizados sobre o assunto tomaram marcos normativos, diretrizes educacionais, entrevistas e livros de memória⁵ como fontes de suas análises. Nesse sentido, apesar da riqueza de dados, esse material constitui fonte de pesquisa ainda inexplorada no conjunto dos trabalhos dedicados a mapear as tensões educação, catolicismo, direitos humanos e democracia.

3 A REDE foi o primeiro grupo organizado, especializado, em torno da fundamentação e construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil (VIVALDO, 2009, p. 88). Fundada em 1995, cabe lembrar, foi uma entidade civil autônoma, sem fins lucrativos, voltado ao apoio e promoção de trabalhos direcionados ao tema.

4 O CNEDH, é um órgão colegiado de cunho consultivo, anexado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Sua atuação envolve o mapeamento, articulação e fomento de ações que reconheçam, preservem e promovam valores propostos pelos Direitos Humanos em diferentes níveis da educação brasileira. Como órgão consultivo, tem a responsabilidade de orientar e conduzir políticas públicas dirigidas por órgãos deliberativos. Tem como principal compromisso a publicação de pareceres, indicações e proposições sobre a Educação em Direitos Humanos. É, assim, uma instituição voltada à produção e orientação de políticas educacionais em Direitos Humanos, em todo território nacional (BRASIL, 2003; BRASIL, 2003b).

5 Como, por exemplo, o livro de memórias, organizado por Antônio Carlos Fester, que reúne entrevistas de atores que integraram a Comissão Justiça e Paz. (FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. **Justiça e Paz: Memórias da Comissão de São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 322 p).

Para além da escolha de fontes, o presente trabalho diferencia-se das análises já realizadas pelo enfoque apresentado. A revisão bibliográfica demonstrou, pois, que as pesquisas já produzidas privilegiaram: a) o balanço sobre a produção brasileira de Educação em Direitos Humanos, identificando os principais marcos normativos e experiências relevantes sobre o tema (VIVALDO, 2009); b) o mapeamento das inter-relações entre organizações, atores e governo na viabilização da Educação em Direitos Humanos na América Latina, especialmente em contextos de redemocratização (SACAVINO, 2009); c) concepções, projetos e impasses para efetivação da EDH na América-Latina (SILVA, 1995); d) a apresentação sumária dos principais projetos educativos desenvolvidos pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo (BENEVIDES, 2009).

Ainda que constituam leituras valiosas, estes trabalhos não se dedicaram a compreender as condições sociais, políticas e institucionais que concorreram para fundação desse arranjo educacional no país. Mais precisamente, em contraposição a este trabalho, os exames supracitados não encararam a construção da EDH como uma ação social permeada de sentidos inscrita em uma “enorme barafunda de influxos recíprocos entre as bases materiais, as formas de organização social e política e o conteúdo” desse arranjo educacional (WEBER, 2004, p. 83). Isto é, embora as investigações sobre história da EDH constituam ponto de discussão extenso e recorrente na agenda de pesquisa dos estudos educacionais (VIVALDO, 2009), os exames produzidos não privilegiaram analiticamente as razões que sustentaram, estimularam e justificaram a produção da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Em razão disso, tanto pelas fontes exploradas quanto pelo problema de pesquisa, essa dissertação constitui-se como um estudo original.

Dispus os resultados desta interpretação em três capítulos.

No primeiro deles busquei apresentar as características fundamentais dos materiais apreendidos como fonte nesta pesquisa. Neste capítulo procurei também discutir as lógicas de produção, gestão e conservação dos registros produzidos e utilizados pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Pretendi, com isso, promover uma espécie de diagnóstico, uma reflexão, sobre as possibilidades sociais de formulação, circulação e acesso de ideias relacionadas a Direitos Humanos e, particularmente, em Educação em Direitos Humanos.

No segundo capítulo me direcionei, pois, ao lugar da educação nas atividades da CJPSP. Nele, esquadrinhei os motivos elementares para o desenvolvimento de projetos educativos em uma instituição criada para suporte eclesialístico e de defesa de direitos humanos. Para isso,

procurei determinar as motivações e as justificativas para a criação de um programa educativo em Direitos Humanos. Em linhas gerais, esforcei-me em esquadrihar as intenções institucionais em relação as formulações educativas para os direitos humanos.

Por fim, no terceiro e último capítulo, identifiquei os conceitos, orientações metodológicas, princípios didáticos e problemas tomados como próprios da Educação em Direitos Humanos. Ao mesmo tempo, com isso, busquei demonstrar, também, como, inicialmente, um campo de ação foi estruturado como uma perspectiva educativa. O argumento que atravessa o capítulo é o de que a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, através de seus integrantes e redes de relacionamentos, estabilizou procedimentos e técnicas características da Educação em Direitos Humanos.

CAPÍTULO 1 – UMA IDEIA CONSTITUÍDA EM ARQUIVO

Tudo nasce, vive e morre, tudo tem o seu tempo. Será que não acabou o tempo da nossa Comissão? [...]. No mês passado tivemos uma reunião. Depois de várias horas de discussões, o grupo chegou à conclusão de que era melhor encerrar aos poucos as atividades e concentrar os esforços na realização de um histórico da Comissão, pois os membros teriam muitos testemunhos interessantes a dar [...].

Em 1994 afastei-me da direção da CJP por não concordar com algumas de suas atitudes, e sobretudo para ser coerente ao que acredito. Ora, a Comissão vinha desde aquela época vivendo uma fase de crescente inanição, apatia e indiferença, desinteresse de seus membros. A Educação em Direitos Humanos que deveria ser a meta prioritária agora pouco interessava à maioria.

Vivemos uma época difícil. São gerais as crises moral e ética, o desânimo, a descrença, o egoísmo, o egocentrismo e a desesperança em todos os níveis e meios. Não vão ser suficientes belos planos de trabalho por mais bem elaborados que sejam. Boas intenções apenas não resolvem problemas, nem tão pouco glórias passadas, mudam dificuldades do presente.

Quando havia um inimigo comum, a ditadura, era mais fácil, definido. Com a abertura, os problemas se diluíram, outros tomaram nossas lutas, ficamos sem metas e perdidos.

A CJP não foi concebida para fazer coisas, não é uma Pastoral ou uma ONG cuja razão de ser é a promoção de Direitos Humanos. Ela foi criada para assessorar os bispos da Igreja, estudar problemas sociais da diocese, propor soluções, incentivar iniciativas, mostrar caminhos, defender os mais pobres, ser uma bandeira de lutas pela Justiça e pela Paz. Mas paulatinamente, a Comissão foi se fazendo ausente daquilo que se passava em torno dela. [...]

É preferível morrer em pé, com dignidade, do que deteriorar-se. É preciso ter a coragem de reconhecer os nossos limites e possibilidades. Parece-me que é a questão mais importante e primordial a ser encarada. Estamos diante de um grande desafio. Mas, antes, a CJP de S. Paulo tem ainda uma missão importante: organizar seu histórico desde 1972, cuja organização tanto trabalho deu a Maria Isabel, realizado com muita dedicação. Essas foram as conclusões do encontro dos ex-presidentes. Merecem reflexão. É o que tenho a dizer-lhes, com muita sinceridade e de coração aberto.

Margarida Genevois (GENEVOIS..., 09 jun. 2000)

No Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, na cidade de São Paulo (SP), em uma das centenas de pastas reunidas no fundo⁶ documental da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, no envelope de número 1.113, está a carta cujos trechos acima selecionei para compor a epígrafe deste capítulo. Datada em 09 de junho de 2000, escrita por Margarida Genevois, socióloga e integrante da Comissão desde sua fundação, foi destinada aos membros da CJPSP.

O texto foi enviado um mês após um encontro entre o Cardeal Arns e todos os ex-presidentes da Comissão: Marco Antônio Barbosa, Dalmo Dallari, José Carlos Dias, Antônio Funari Filho, Luis Antônio Alves de Sousa e também Margarida. Durante a reunião, conforme expresso na referida carta, a inquietação resumiu-se a uma questão: qual o lugar da Comissão na democracia brasileira? O relato indica que, após longa discussão, chegou-se à conclusão de que a atuação da Comissão deveria, aos poucos, ser cessada. Para Margarida, antes disso, contudo, uma missão importante deveria ser finalizada. Como o trecho acima nos mostra, os empreendimentos futuros deveriam ser direcionados à produção de uma história própria da instituição. Nas palavras de Margarida seria “melhor encerrar aos poucos as atividades e concentrar os esforços na realização de um histórico da Comissão” (GENEVOIS, 09 jun. 2000).

A carta de Margarida sugere uma dificuldade que me parece heurísticamente interessante. Reconhecendo e discordando dos novos rumos da Comissão, ela preocupa-se em armazenar documentos e testemunhos das memórias do período anterior. Lançou, assim, um chamado e um caminho para produção de revisões na perspectiva de auxiliar a tecer um sentido para a história da instituição. Para isso, compreendeu que seria imperativo revisitar os registros elaborados, sistematizar os relatos pessoais dos integrantes e colher entrevistas.

As bases para essa investida já estavam sob responsabilidade de Maria Isabel, secretária da Comissão e responsável pela organização dos materiais produzidos e utilizados ao longo dos anos pela entidade. O trabalho de pesquisa e escrita da memória da instituição ficaria, por seu turno, sob a coordenação de Maria Victória Benevides, integrante da Comissão, também socióloga, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Maria Victória já tinha, à época da redação da carta, elaborado o plano de trabalho e o projeto de pesquisa para realização do memorial. A reconstituição deveria apontar, sobretudo, quatro

6 Em acordo com a definição produzida pelo Dicionário brasileiro de terminologia arquivista, elaborada pelo Arquivo Nacional (2005), assumo a noção de *fundo* como aquela que diz respeito a um “conjunto de documentos de uma mesma proveniência. Termo que equivale à arquivo(1)” (ARQUIVO NACIONAL, Dicionário..., 2005.). Assim, neste trabalho, os termos “fundo” e “arquivo” serão usados como sinônimos.

pontos: os motivos que levaram à criação da entidade, o trabalho cotidiano desenvolvido na organização, as características fundamentais de cada fase de atuação e a transformação dos objetivos da Comissão ao longo dos anos. De fato, fruto dessas motivações, nove anos mais tarde o livro “Fé na luta: A Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização” foi publicado por Benevides⁷.

Contudo, seria apressado atribuir à reunião narrada por Margarida o início das intenções de organização dos documentos da Comissão. Certamente, o interesse em armazenar e conservar registros tem origem em período mais remoto. Evidência disso é o fato de que a constituição de um arquivo deu-se simultaneamente ao início das atividades da CJPSP. Aos seus integrantes o arquivo figurou tanto como dispositivo de gestão de memórias quanto uma ferramenta de trabalho. No limite, num período sombrio, marcado pela impossibilidade de denúncias explícitas, arquivar documentos demonstra uma esperança pela reabertura e pela consequente responsabilização. Com efeito, não raras vezes, a experiência cotidiana da Comissão, cuidadosamente arquivada em documentos, foi, para seus membros, fonte para a elaboração de textos⁸. A conservação de registros operou, neste período, como uma base de dados capaz de fundamentar denúncias, defesas jurídicas, sermões religiosos, pronunciamentos, colunas jornalísticas, pedidos de financiamento e auxílio financeiro.

Especialmente durante os anos mais severos da ditadura militar brasileira, a preservação de informações que confirmavam crimes cometidos por agentes do Regime permitiu a elaboração de denúncias e relatórios sobre violação de direitos humanos (CANCIAN, 2005, p.80). Apesar da preservação cautelosa desses registros, conforme Cancian nos mostra em sua dissertação, “a organização dessas informações possibilitou à CJPSP dispor de documentação extremamente valiosa, a qual forneceu subsídios indispensáveis à comprovação dos crimes praticados” (Idem, p.81).

Os rastros de uma preocupação com a manutenção do arquivo estão particularmente expressos nas pastas cuja identificação foi pensada pelos próprios integrantes, nas notas que acompanham documentos, nas centenas de cópias de cartas enviadas, nos clipes e grampos que unem materiais de um mesmo tema e nas cópias triplas de textos considerados importantes. São

7 A íntegra do livro pode ser consultada em: BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Fé na luta: A Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização**. São Paulo: Lettera.doc, 2009.

8 Como, por exemplo, os livros “*Brasil: nunca mais* e os livros”, publicado em nome da Arquidiocese de São Paulo e escrito por Dom Paulo Evaristo Arns e Jame Wright, e os dois volumes de “Direitos Humanos: um debate necessário” organizados por Antônio Carlos Fester.

muitos os documentos que possuem pequenos bilhetes, escritos por membros da Comissão, com indicativos próprios de catalogação. Fazer dos registros ordinários um testemunho da própria história foi uma elaboração recorrente nas atividades da Comissão (HEYMANN, 2012).

Com efeito, como Cunha (2004) nos sugere, a fabricação do arquivo é reveladora das decisões e contingências que atravessam o conteúdo do fundo. Os arranjos e codificações que enquadram os documentos de um arquivo em um fundo são também expressões das dinâmicas mais abrangentes de produção, armazenamento e consulta pública do material (HEYMANN, 2012). Nesse sentido, entendo o arquivo como uma instituição capaz de sistematizar, selecionar e estabilizar os conteúdos possíveis a serem explorados publicamente. Apoiada nas proposições de Heymann, encarei as “configurações, usos e significados” do fundo da CJPSP como “produtos socioculturais, instrumentos políticos e artefatos dotados de valor simbólico em torno dos quais projetos se estruturaram e grupos se articularam” (2012, p.221).

Tendo isso em vista, neste capítulo, procurei apreender lógicas de produção e gestão dos documentos da Comissão Justiça e Paz de São Paulo como um recurso heurístico para verificar as possibilidades sociais de formulação, circulação e acesso de ideias relativas aos Direitos Humanos e, particularmente, em EDH no Brasil. Busquei sistematicamente: a) identificar as lógicas de constituição do arquivo por seus agentes produtores e, após sua doação, pelos agentes responsáveis pela gestão de sua memória e b) apresentar as características fundamentais dos materiais apoderados como fonte nessa dissertação. Desta forma, pretendi articular uma reflexão tanto sobre os documentos (ou seja, relativa ao conteúdo informativo do arquivo), quanto sobre a fabricação e história desse conjunto documental, com atenção aos sentidos envolvidos na conservação e manipulação de registros (HEYMANN, 2012, p.222).

1.1 Onde documentos se fazem arquivo

Atualmente, o fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo está sob tutela do Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, também nomeado Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo (ACMSP). O Arquivo encontra-se no Campus Ipiranga da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), na cidade de São Paulo (SP), espaço originalmente construído para abrigar os seminaristas do Seminário Episcopal da Luz. Situa-se no bairro Ipiranga, a poucos quilômetros do Museu Ipiranga e do Parque Independência, em uma avenida movimentada, mas bastante tranquila para os padrões paulistanos de tráfego.

fundamento dessa ideia era o de que: “A Igreja Católica Apostólica Romana não tem receio que seus arquivos sejam pesquisados, mesmo por seus piores adversários” (PAULA, 1966, p.447). De acordo com os desejos de Dom Duarte e com as direções técnicas do arquivista Comendador Francisco de Sales Collet e Silva, a documentação de todas as paróquias que algum dia estiveram sob domínio da Arquidiocese de São Paulo deveria ser abrigada no então chamado “Arquivo Geral da Cúria”. Isso incluiria os arquivos de paróquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, estados que, em momentos distintos, pertenceram a Província de São Paulo e, portanto, à Diocese de São Paulo (Idem, p.439).

Ainda hoje mantido pela Cúria Metropolitana de São Paulo, o Arquivo tem concentrado milhões de documentos e reúne o maior acervo eclesiástico no Brasil (CASTAGNA, 1999, p.18). Sob seu domínio, estão milhares de registros de batismo, de casamento, de óbito, de confissão, de sermões, de partituras musicais e de traduções. Atualmente, abriga 12 mil livros manuscritos, oito milhões de registros de batizadas/os desde 1640, quatro milhões de processos matrimoniais datados desde 1632, 300 mil registros de óbitos desde 1686, 450 mil plantas e projetos arquitetônicos, 40 mil fotografias desde 1871 e 460 partituras de músicas religiosas dos séculos XVIII e XIX (POLATO, 2014, p. 07).

O Arquivo constituiu-se como a memória oficial da Igreja Católica no Brasil ou, mais precisamente, da Igreja Católica em São Paulo uma vez que tomou para si o compromisso de guardar os registros das grandes narrativas da história brasileira. Nas plataformas oficiais do Arquivo, se exibem com altivez os documentos que retratam os grandes eventos do período colonial, imperial e republicano. Isso é, o Arquivo expõe com estima os textos que manifestam conexões estabelecidas entre religião, política e sociedade. Nele, narrativas institucionais da história política brasileira, da Igreja Católica e do cotidiano do século XVIII estão circunscritas a um mesmo abrigo. Conservados neste ambiente institucional estão, por exemplo, documentos que atestam o batismo, casamento e morte de Domitila de Castro Canto e Melo, a Marquesa de Santos (1797-1865), escritos que registram a história de duas primas, Joana Dias e Lucrecia Dias, que reivindicaram para si poderes de cura e foram processadas por falsa santidade em 1758. Além dessas histórias acomodadas em papel estão fichas de controle de confissão, realizadas por padres durante o período colonial, e utilizadas como um tipo de censo populacional pela coroa portuguesa (POLATO, 2014, p. 07).

Esses componentes constroem a imagem de uma instituição imponente, portadora dos registros das grandes narrativas da história do país. Aludem, então, ao lugar do catolicismo e,

particularmente da Igreja Católica, no curso da história do Brasil. No Arquivo, as narrativas da formação social brasileira e as orientações religiosas advindas do catolicismo são embaralhadas e, muitas vezes, apresentadas como um só processo. De fato, as insígnias do espaço e o conteúdo do Arquivo remetem, assim, a um ambiente monumental, cuja relevância atinge abrangência nacional.

Diante da vastidão de documentos conservados pelo Arquivo, as razões para consultá-lo são inúmeras. De segunda a sexta-feira, no período da tarde, as duas salas de consulta são utilizadas por sujeitos que buscam reconstituir a história de suas congregações, pesquisadoras e pesquisadores que se valem do acervo para responder seus problemas de pesquisa, além de pessoas interessadas em certidões de seus ascendentes, quer para provas de vínculos familiares, quer para fins civis.

Embora os recursos financeiros sejam cada vez mais escassos e a consulta diária cada vez mais volumosa, o Arquivo é conduzido a mãos de ferro pelos seus secretários e técnicos. Essa postura é percebida, a meu ver, em todos os procedimentos de consulta. O acesso aos documentos é precedido por um protocolo rígido que perpassa desde o requerimento de consulta até os pedidos de envio de trabalhos finalizados. Idealmente, recomenda-se que os interessados façam contato prévio, via telefone ou e-mail, para verificar a disponibilidade de consulta de cada acervo. No Arquivo, a equipe técnica apresenta a cada visitante os procedimentos gerais da instituição e as regras de manipulação de documentos. Cada consulta é antecedida de um registro detalhado: nele devem constar o nome do/da analisador/a, telefone, e-mail, instituição de filiação (quando existente), motivos para consulta e uso possível dos textos transformados em fonte. Esses cadernos de entrada são acomodados na mesa do Diretor Técnico do Arquivo e atestam a abundante quantidade de acessos ao acervo.

O Arquivo da Cúria é apresentado como o guardador do legado da Igreja Católica no Brasil. Se coloca, pois, como o herdeiro dos grandes feitos dos agentes ligados a essa doutrina religiosa. Acima de tudo, se posicionou como a instituição responsável pela manutenção e recriação da história da Igreja, tarefa a ser realizada não apenas por religiosos, mas especialmente por leigos e cientistas. Nesse sentido exhibe com vigor a quantidade de pessoas que se valem de seu acervo para resolução de suas trajetórias, como é o caso de sujeitos que recorrem aos documentos lá conservados para solicitar direito à cidadania estrangeira, comprovação de vínculos familiares, aposentadoria ou herança.

À vista disso, em que medida o fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo alinha-se a esse escopo institucional? Ou, melhor dizendo, qual o *lugar* do arquivo diante da fortuna de documentos e coleções do Arquivo da Cúria (HEYMANN, 2012)? Me atento a essas questões no próximo tópico.

1.2 Uma história feita em arquivo

Existem, a meu juízo, correlações entre a vida da instituição, seus desejos de consagração e a concessão de seus registros ao ACMSP. À semelhança dos documentos que registram histórias do período colonial brasileiro e atestam como as conexões entre Império, Igreja e sociedade se davam, as configurações do fundo da CJPSP permitem observar a natureza singular das relações entre catolicismo, ditadura e democracia na vida da Comissão. A doação do material ao depósito da Cúria foi, sobretudo, uma oportunidade para conservar os registros da entidade sob um teto dotado de estabilidade institucional, reconhecimento científico e valores religiosos coerentes aos da Comissão. Foi, assim, uma possibilidade de alinhar-se às múltiplas facetas da história da Igreja Católica no Brasil e, especialmente, uma oportunidade para posicionar-se como grupo de origem católica atuante num momento chave da história brasileira: a ditadura militar e a luta pela construção de valores e espaços democráticos no país.

Para a Comissão, então, a conservação dos documentos no Arquivo da Cúria possibilitaria a aproximação da comunidade eclesiástica e científica, facilitaria leituras interpretativas sobre sua história e, acima de tudo, viabilizaria a transformação de milhares de registros em possíveis fontes de pesquisa. A um só passo, a doação dos materiais ao Arquivo asseguraria a credibilidade institucional do fundo e sustentaria iniciativas de consulta. Seria conservado, desse modo, não só os milhares de documentos, como também se renovaria o legado da instituição. Um processo complexo em que “o legado alimenta a memória dos mortos aos quais se associa” e, ao mesmo tempo, consagra a instituição herdeira dos documentos (HEYMANN, 2012, 169).

Quais foram os trâmites relacionados a construção, armazenamento e consulta do arquivo? Segundo informações institucionais do Arquivo da Cúria, os registros da CJPSP que hoje estão preservados pelo ACMSP foram doados no fim de 2002. Naquele ano, após a realização de uma curadoria, dezenas de caixas de textos foram doados ao depósito da Cúria Metropolitana de São Paulo. Essa decisão esteve associada a uma constelação de variáveis

institucionais, sociais, políticas e financeiras. Acredito, ainda assim, que a doação dos registros da Comissão ao Arquivo da Cúria esteve ancorada em um fio condutor: na posição de seus integrantes sobre o lugar da entidade no novo milênio. Mais assertivamente, adiantando-me as considerações que seguem mais a frente, creio que o nascimento do arquivo nasce sob o signo da crise da instituição. Essa tensa relação é melhor matizada quando pensamos o momento singular da instituição na democracia brasileira dos anos 2000.

Ironicamente, os sinais de estabilidade democrática trouxeram anos difíceis para a Comissão e, acredito, aí reside o principal dilema de seu fim e, consequentemente, da doação de seus documentos ao Depósito da Cúria. Se era preciso ter “coragem de reconhecer os limites e possibilidades” das atividades da Comissão, como prescrevia as recomendações de Margarida Genevois (2000) aos membros da entidade, as contingências, em junho daquele ano, deveriam ser reconhecidas e interpretadas com exatidão. Isso significava, então, esquadriñar algumas avaliações que, se levadas a cabo, seriam razões suficientes para o fim da Comissão⁹.

No transcurso dos anos 1990, os recursos financeiros da entidade foram reduzidos consideravelmente e o envolvimento dos membros deu-se de forma cada vez mais contida. Ao longo da década a Comissão assumiu uma configuração radicalmente distinta da dos anos anteriores: o atendimento ao público, que antes era diário, foi limitado; as atividades e projetos, desenvolvidos outrora assiduamente, foram reduzidos e o intervalo das reuniões passou a se dar de forma mais espaçada. A ligação das/dos membros com outras pautas e organizações se intensificou, ao passo que o envolvimento com dinâmicas da CJPSP foi paulatinamente diminuído. Decerto, cabe lembrar que parte expressiva dos membros da Comissão integraram a ossatura estatal brasileira durante a redemocratização. É o caso, por exemplo, dos membros: José Gregori, Secretário dos Direitos Humanos e Ministro da Justiça do Brasil durante os governos de Fernando Henrique Cardoso; de José Carlos Dias, Ministro da Justiça do Brasil de 1999 a 2000; Margarida Genevois, já apresentada neste texto, que passou a se dedicar à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos a partir de 1995 e Antônio Funari Filho que de 1991 a 2003 foi titular da Delegacia Regional do Trabalho no Estado de São Paulo.

Para além disso, por certo, as palavras contidas na carta de Margarida, disposta em epígrafe neste capítulo, qualificam essa transformação: “A crise da Comissão é muito antiga e mais profunda do que aparenta. Perdemos nossa identidade e nossa razão de ser. Perdemos o

⁹ Fim enquanto associação civil, dotada de personalidade jurídica, já que sua extinção enquanto entidade da Igreja, criada por decreto papal, caberia apenas ao Arcebispo da Diocese de São Paulo (CANCIAN, 2005, p.43).

caminho e não encontramos, nem de fato, procuramos realmente outro” (GENEVOIS, 09 jun. 2000). Essa crise, no entendimento dos ex-presidentes da Comissão, era particularmente percebida na inexistência de posicionamento e engajamento em relação a episódios recentes de desrespeito aos direitos humanos no Brasil. Em carta, Margarida menciona a ausência de posicionamento sobre, por exemplo, as mortes de adolescentes na Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM)¹⁰ ocorridas entre 1999 e 2000 e na ausência de manifestações públicas referentes ao crescente número de assassinatos protagonizados pela Polícia Militar na Grande São Paulo (SP). Uma reflexão, então, foi requerida aos integrantes da Comissão: “Onde tem estado a CJP diante destas e de muitas outras afrontas à Justiça? Porque esta apatia e indiferença? Perdemos nossa capacidade de indignação?” (Idem).

O ponto de partida da tensão narrada por Margarida está no descompasso entre os objetivos originais de fundação da Comissão e a sua efetiva atuação. Essa divergência é sentida precisamente no afastamento dos integrantes em relação à pautas outrora sensíveis - geradoras, em outros momentos, de engajamento pessoal dos membros. Com efeito, a tensão posta na transformação do escopo geral da Comissão é verificada em outras elaborações. Maria Victória Benevides, em uma comunicação no *Seminário Educar para os Direitos Humanos*, acentua a tensão posta por Margarida em carta¹¹. Já em 1987, Benevides também apontara como a mudança de enfoque da Comissão tornou-se um problema para sua estabilidade institucional. Essa elaboração ocorre em meio à uma percepção muito específica sobre como o redirecionamento da entidade provocou, pois, um deslocamento do reconhecimento social da CJPSP. O excerto abaixo é representativo dessa compreensão.

Quando entrei para a Comissão Justiça e Paz em 1982, a Comissão já tinha uma história dolorosa e árdua na luta pelos direitos humanos, durante o pior período da repressão política no BRASIL, especialmente em S. Paulo. E o que mais me impressionou, com a chamada "abertura", foi justamente a mudança em certos grupos e pessoas que apoiavam a Comissão quando defendia presos políticos, na sua maioria membros da classe média, e passaram a repudiar, de maneira velada ou ostensiva, a continuação de nosso trabalho, quando de enfatizou radicalmente a defesa dos direitos humanos entendia - e é essa minha questão principal hoje - como prioritariamente a defesa dos pobres e oprimidos. Pessoas que admiravam a Comissão, afastaram-se; outras chegaram a acusar, não só o trabalho da Comissão, mas de todos aqueles

10 No segundo semestre do ano de 1999, a FEBEM vivenciou uma série de rebeliões em seus complexos. Motivados, sobretudo, pela superlotação e pelos maus tratos nos abrigos da Fundação, adolescentes realizaram uma sequência de ações em repúdio a esse quadro. Na sequência de rebeliões, no mês de outubro daquele ano, agentes da fundação foram feitos reféns e quatro internos foram mortos. Mais detalhes sobre esses episódios podem ser encontrados no Relatório da Anistia Internacional Brasil em: ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. FEBEM/SP - Crise de direitos humanos e não questão de segurança pública. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta3.2.htm>. Acesso em 31 jul. 2019.

11 Me refiro aqui a comunicação intitulada Direitos Humanos no Brasil: a experiência brasileira durante o *Seminário Educar para os Direitos Humanos*, realizado em 1987.

preocupados com os direitos dos pobres e oprimidos, como um trabalho subversivo, como um trabalho deletério. Essa acusação passou a consolidar o estigma de quem defende direitos humanos defende bandidos, defende crime, a violência. Essa deturpação é consciente, é voluntário e esconde uma posição política radicalmente contra a ideia da igualdade, dos direitos ampliados para as camadas mais desfavorecidas da sociedade. Por que? porque defende o direito de todos, e não apenas de uma minoria privilegiada (BENEVIDES, 1987, p.1).

Se os primeiros anos da transição democrática foram marcados pelo entusiasmo da Comissão com novos projetos, especialmente aqueles relacionados à educação, nos últimos anos da década de 90 as pautas foram dissolvidas e os empreendimentos drasticamente reduzidos. As razões para essas alterações foram atribuídas, conforme as indicações de Genevois em carta sugerem, aos efeitos da mudança político-institucional brasileira: “Quando havia um inimigo comum, a ditadura, era mais fácil, definido. Com a abertura os problemas se diluíram, outros tomaram nossas lutas, ficamos sem metas e perdidos.” (GENEVOIS, 09 jun. 2000). Benevides, neste mesmo sentido, conforme a transcrição supracitada, matiza esta posição: se durante a ditadura militar a defesa de sujeitos pertencentes, sobretudo, às camadas superiores da sociedade brasileira sintetizava a ação da Comissão, a redemocratização, por outro lado, foi marcada pela extensão das atividades a setores mais amplos – como, por exemplo, a realização de cursos de formação a docentes da educação básica. Trata-se, então, de um redirecionamento gerador e sintoma de uma desestabilização institucional.

Nesse sentido, cabe mencionar, como aponta José Carlos dias, advogado e ex-presidente da CJPSP, em entrevista cedida por Renato Cancian em 2001, que a constituição da Comissão foi, acima de tudo, fruto do regime ditatorial brasileiro: “a iniciativa teve por objetivo estruturar um trabalho de “assessoria jurídica” para sustentar, por intermédio da Igreja, as denúncias dos abusos aos direitos humanos e utilizá-las como instrumento de contestação ao regime militar” (CANCIAN, 2005, p.68). De 1972 a 1985, de fato, o cerne da atividade da CJPSP referiu-se, pois, a resistência e contestação do Regime Militar brasileiro. Sob orientação da Teologia da Libertação, o suporte ao Cardeal Arns, a assessoria jurídica a presos políticos, o exame e interpretação de problemas sociais, as visitas aos DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) e o auxílio psicológico as famílias de desaparecidos integraram, por quase duas décadas, o conjunto de ações desenvolvidas pela CJPSP.

Por outro lado, nos anos seguintes a abertura política, as iniciativas ligadas à educação compuseram a base dos projetos realizados pela Comissão. A incorporação dos direitos humanos em contextos educativos foi eleita o principal projeto a ser desenvolvido na

redemocratização brasileira. As apurações de denúncias relativas às investigações arbitrárias da ditadura militar foram, aos poucos, substituídas pela realização de seminários, cursos, palestras, traduções e elaboração de materiais didáticos. De 1987 a 2000, pelo menos, as ações direcionadas à Educação em Direitos Humanos posicionaram a CJPSP como uma entidade radicalmente distinta daquela dos anos 1970 e 1980.

Somada às dificuldades de financiamento e de envolvimento dos integrantes, a criação de organizações paralelas a CJPSP possivelmente esteve alinhada a essa dissensão. A criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (REDE) alterou significativamente os projetos educativos da Comissão. A REDE, fundada em 1995 por membros da CJPSP, foi presidida por Margarida Genevois e teve grande êxito em sua empreitada. É considerada a primeira organização especializada em fundamentação e construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil (VIVALDO, 2009, p.88). Associada à Rede Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos, foi uma entidade civil autônoma, sem fins lucrativos, voltada à discussão nacional e internacional dos *direitos humanos* em contextos educativos. Ao assumir essa configuração, concentrou os empreendimentos educativos que, até então, estavam sob encargo exclusivo e particular da Comissão. Assim, “embora ainda projeto da Comissão, a Educação em Direitos Humanos encontrou, finalmente, uma organização não governamental específica e exclusivamente voltada para este objetivo” (FESTER, 2005, p.255).

Com atenção a essas tensões, chegamos a uma hipótese mais consistente sobre a doação dos documentos da Comissão ao Arquivo da Cúria. De modo particularmente ambíguo, os problemas de ordem política e de supressão de direitos humanos ofereceram estabilidade financeira e coesão institucional à Comissão. A democracia, ainda que recente, do ponto de vista da integração, favoreceu a difusão dos integrantes em outras esferas de atuação e organizações, dentro da ossatura estatal brasileira ou em entidades civis; do ponto de vista econômico, produziu dificuldades de financiamento, especialmente internacional, uma vez que as insígnias de estabilidade política foram acompanhadas da escassez de recursos.

Como se pode notar, a existência da CJPSP foi circunscrita a uma leitura atenta das possibilidades de sua atuação nas diferentes esferas sócio-políticas do país. A confecção de seu arquivo abarcou uma seleção do passado com vistas as referências sociais do então tempo presente – marcado aqui como 2002, ano da doação do acervo ao Arquivo, embora abarque anos anteriores. A produção do fundo compreendeu, assim, uma artesanaria mediada pelos destaques e omissões dos feitos realizados no passado com atenção ao contexto social do presente. Um entendimento, em especial, concorreu para a decisão de encerramento da

entidade: a compreensão de que os alicerces institucionais da democracia estavam sendo construídos na sociedade brasileira.

Os sinais de consolidação institucional da democracia tiveram, pois, um efeito avassalador na história da Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Paradoxalmente, o início de um novo século, em um novo milênio, encerrou um decurso para a instituição. Foi o início de uma dissolução, de um ciclo generalizado de recomeço. No interior da Comissão, os anos 2000 foram atravessados por avaliações e conclusões que concorriam, de modo cada vez mais latente, para seu fim. Para além das considerações relativas à coesão institucional, estabilidade financeira e engajamento pessoal, a leitura referente ao curso democrático foi determinante para o desenlace da CJPSP.

Em grande medida, a criação de espaços institucionais, nacionais e internacionais, de garantia e promoção de Direitos Humanos no Brasil fundamentaram essa percepção. A criação de uma ossatura institucional de promoção e defesa dos Direitos Humanos foi promovida, inclusive, por agentes integrantes de Comissão, como pode ser notada na série de pareceres elaborados à Comissão do Plano Nacional de Direitos Humanos, em 1996; na assunção da chefia do Ministério dos Direitos Humanos, de 1997 a 2000, por José Gregori, integrante e ex-presidente da CJPSP; e na admissão de José Carlos Dias, também ex-presidente da entidade, como Secretário da Justiça do Estado de durante de 1983 a 1987. Nesse período, a Comissão, nas palavras de Marco Antônio Barbosa,

[...] sai da "fase das catacumbas", como diz o José Carlos, e passa por um período de expectativa, em que muitos companheiros (inclusive o José Carlos) saem da Comissão e vão para o Governo do Estado onde, com muito empenho, empreendem uma luta para restaurar a dignidade do ser humano (no caso do José Carlos, uma luta incrível, na Secretaria da Justiça) e, de repente, a coisa sofre uma certa solução de continuidade, por motivos muito bem conhecidos de todos. (BARBOSA, 1989, p.16).¹²

Somado a isso, acredito que para os membros da Comissão, a ascensão de Luís Inácio da Silva, então candidato à Presidência da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT), foi apreendida como um sinal de estabilidade democrática brasileira. Isto é, para além da regularidade de eleições diretas a nível estadual e federal, da permissão legal da atuação de partidos políticos, da autonomia dos poderes executivos, legislativos e federal e da criação de mecanismos estatais de defesa e promoção dos direitos humanos, a possibilidade de eleição de

12 Comunicação proferida por Marco Antonio Barbosa, então membro da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, em 1989. A transcrição da comunicação consta na Pasta – 420, intitulada “Educar para os DH - Subsidio - Autores Latino Americanos”.

um chefe do executivo publicamente contrário ao Regime Ditatorial foi encarada como o prenúncio consistente da consolidação democrática brasileira. Essa formulação é tecida no final do livro “Fé na Luta”, citado em carta por Margarida ainda como projeto a ser realizado no futuro, de Maria Victória Benevides (2009).

O texto de Benevides (2009) é dedicado a reconstituição da história da Comissão, com atenção tanto as memórias e relatos de seus integrantes quanto “as grandes questões da época” e às “carências e urgências da cidade e região paulista” (p.18). A obra conta com uma extensa cronologia, de mais de quarenta páginas, referente aos eventos fundamentais para se compreender a história da ditadura e da democratização brasileira. Dividida por grandes e longos blocos anuais, nela é mencionada a realização de importantes conferências da Igreja Católica, registros de prisões e torturas de perseguidos políticos, violações de direitos humanos, grandes encontros mundiais, assinatura de acordos internacionais, marcos legislativos e normativos da ditadura militar e, principalmente, realizações da Comissão Justiça e Paz de São Paulo. A cronologia se encerra no ano de 2003 com os dizeres “Governo Luiz Inácio Luiz da Silva, a partir de 01/01/2003: começa outra história” (Idem, p.412). Nessa lente, a eleição de Lula é encarada como o início de uma nova história para o Brasil e, conseqüentemente, para a CJSPSP. A eleição marca, por um lado, o retorno do regime democrático brasileiro, e, de outro, anuncia o cumprimento dos objetivos mais fundamentais da CJSPSP.

Com efeito, a tragédia de sua história parece estar no cumprimento de sua própria profecia, defendida e desejada por tantos anos. A consolidação formal da democracia sinaliza, ao mesmo tempo, o fim da atuação da Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Quero dizer, se o lugar da democracia se mostrava seguro, estável e preservado, o lugar da própria entidade se apresentava nebuloso, incerto e definitivamente instável. Seus propósitos, iniciativas e objetivos eram, nos anos 2000, ideias já fora de lugar (SCHWARZ, 2000, p.12). A partir desse quadro, os ideais e valores da Comissão apenas poderiam ser veiculados através de seus membros, de forma individual. Isto porque o lugar possível para seus integrantes passava a ser, sobretudo, na ossatura estatal brasileira, enquanto agentes da sociedade civil e políticos filiados a partidos políticos, e não mais como representantes de uma instituição não governamental.

A defesa dos fundamentos democráticos, valorativos e institucionais, orientaram o funcionamento da CJSPSP durante toda sua existência (CANCIAN, 2005). Em razão disso, parte do entendimento de que as atividades da CJSPSP deveriam ser encerradas, possivelmente, esteve alinhado aos sinais de que o curso democrático era socialmente requerido e estava seguro. Por

motivos internos, de natureza econômica e associativa, e por motivos externos, como a segurança da construção democrática, as atividades da Comissão foram cessadas entre 2000 e 2001. Mais que um pano de fundo, um cenário ou uma paisagem para atuação, o contexto político atuou como uma personagem elementar nas decisões tomadas pelos integrantes da instituição (GUÉRIOS, 2011, p.13-14). Assim, a interpretação dos bloqueios e possibilidades de atuação atravessaram toda a história da Comissão, desde os motivos para sua criação até as decisões para encerrá-la.

As reflexões sobre o encerramento da Comissão Justiça e Paz de São Paulo atrelaram-se, de modo quase simultâneo, às intenções de tratamento e conservação permanente dos documentos da entidade. O que quero dizer é que, no limite, o arquivo da CJPSP constituiu-se como tal, em sua forma mais acabada, sob o signo de sua crise institucional na redemocratização brasileira. Seu fim foi acompanhado pelo desejo de difusão e conservação de seu legado. Isto é, o eco das reconfigurações institucionais manifestou-se, pouco tempo depois, na doação do material produzido e manipulado pela CJPSP ao depósito da Cúria, ainda no ano de 2002. Alguns meses após as indicações de que os materiais da Comissão deveriam passar por uma ampla revisão e catalogação, centenas de pastas e fitas cassetes foram cedidas ao Depósito da Cúria.

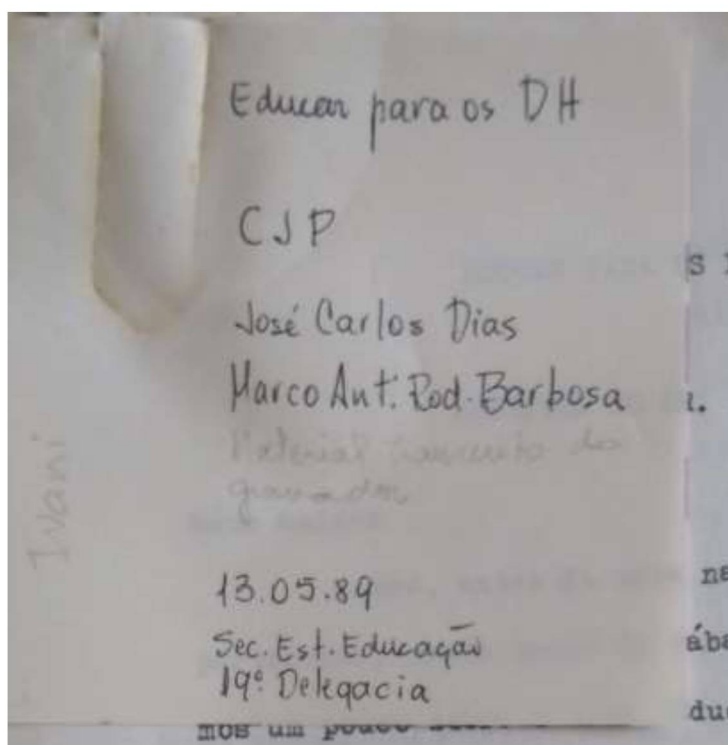
Acredito, nesse sentido, que, nesse momento, sua aposta foi dupla. A primeira, e mais evidente, relaciona-se a intenção de evidenciar, com a maior fortuna documental possível, o que foi, de fato, a Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Isto é, creio que sua intenção refere-se as intenções de conservação através de seus documentos seus projetos, ideais, posições políticas, seus valores e, porque não, seu método de ação diante de contextos autoritários. A segunda aposta, acoplada a primeira, foi a de consagrar a Comissão como um grupo organizado por valores católicos, amparado nos fundamentos da Teologia da Libertação, fruto da ditadura militar brasileira e de resistência a ela. Diante dos sinais de estabilidade democrática, fornecidos especialmente pela participação de agentes de oposição ao regime militar na ossatura estatal, as estratégias voltar-se-iam a participação individual dos integrantes no curso da democracia brasileira. Amparados nesse ponto de vista, a Comissão, então, seria dissolvida no fluxo do novo contexto político do país.

Diante desse quadro, cabe perguntar: quais significados foram atribuídos a este fundo institucional, primeiramente por seus confeccionadores e, posteriormente, por seus herdeiros (HEYMANN, 2012, p.263; CUNHA, 2004, p. 295)? Pelo que é indicado na carta supracitada, nas notas espalhadas pelas pastas e no cuidado com a catalogação dos documentos, as posições

concomitantes sobre a finalização das atividades e produção de arquivo indicam um forte engajamento na produção de uma história própria da instituição. O fundo, nesse sentido, constrói uma narrativa de grandiosidade, não apenas por seu conteúdo, mas também por sua configuração. Gradativamente, tece a narrativa de uma instituição influente, diversa e indispensável para a história brasileira e, mais precisamente, para a democracia.

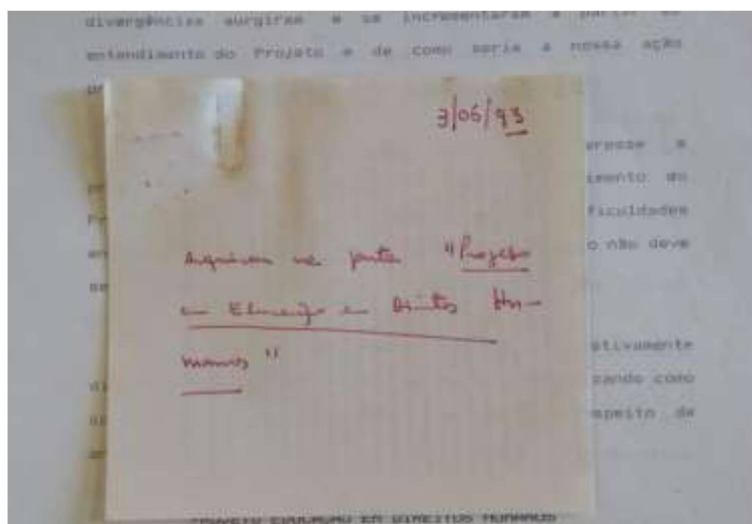
Em alguma medida, a grande preservação e intervenção sistemática no arquivo parecem indicativas de uma percepção de que a instituição foi importante no curso da história brasileira. Além da carta disposta em epígrafe, outros elementos apontam para a construção e reconstrução do arquivo da CJPSP. As fotografias abaixo, por mim selecionadas durante o trabalho de campo, retratam parte dessa intencionalidade e exprimem alguns dos procedimentos realizados no fundo. Nessas figuras constam pequenos recados anexados em documentos, de autoria de integrantes e secretários da Comissão, que expressam a organização do próprio arquivo.

FIGURA 1 – FOTOGRAFIA DE BILHETE DEIXADO EM PASTA



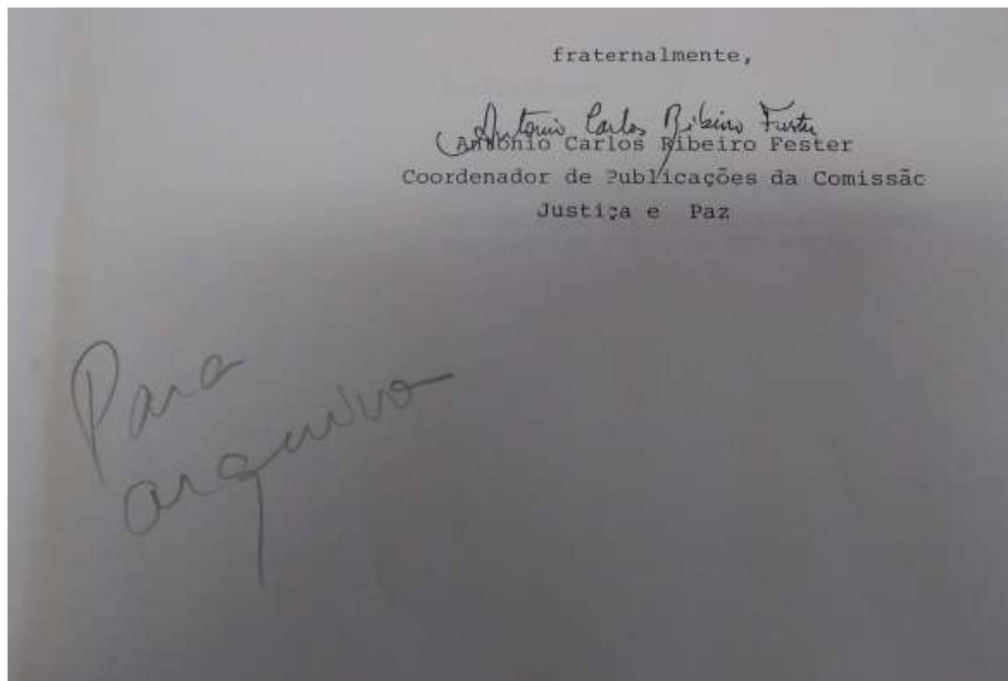
FONTE: Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 420 - Educar para os DH – Subsídio – Autores Latino Americano. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo. Reprodução.

FIGURA 2 – FOTOGRAFIA DE BILHETE DEIXADO EM PASTA



FONTE: Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta - 406 - Projeto Educação em Direitos Humanos para o ano de 1993. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo. Reprodução.

FIGURA 3 – RECADO DEIXADO EM RELATÓRIO



Fonte: Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 637 - Curso direitos humanos e correspondência – Material, 1987. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo. Reprodução.

Na Figura 1, o recado anexado indica em qual pasta o texto deveria ser destinado: “Educar para os DH. CJP. José Carlos Dias. Marco Ant. Rod. Barbosa. Material transcrito do gravado”. A Figura 2, nesse mesmo sentido, revela alguma das lógicas de seleção dos documentos; o bilhete incorporado ao texto de Antônio Carlos Fester, “Educar para os direitos humanos”, sugere a pasta que acomodaria o artigo: “03/06/1993 – Arquivar na pasta “Projeto em Educação e Direitos Humanos”. A Figura 3 designa, em uma carta de divulgação do curso “Educar para os Direitos Humanos” de 1987, o arquivamento do texto. Estes bilhetes prescrevem, a rigor, as pastas correspondentes ao conteúdo do texto e produzem sistemas de conservação e organização do conteúdo.

Além dos recados fotografados acima, uma série de bilhetes estão presentes nos envelopes. Alguns deles, por exemplo, dizem: “Esta carta pertence a D. Paulo, acho que colocarei na pasta de correspondências, o que acha?”, “Material utilizado no curso de Educação em Direitos Humanos 1987, acho que já está em outra pasta”, “Ir para pasta do curso de 1992”, “Tabulação. Curso com a Prefeitura. 1990”. Os bilhetes são de natureza diversa, mas, em conjunto, atestam os trâmites relacionados à conservação dos registros no interior da Comissão. Eles expõem a repetição de documentos, indicam a origem temática de textos, manifestam dúvidas referentes a natureza de registros e designam pastas específicas de conservação.

Em boa medida, esses recados mediam a comunicação entre integrantes e secretários da instituição e, em alguns casos, serviram como lembrete pessoal aos próprios autores dos pequenos textos. Os bilhetes presumem, portanto, uma interlocução entre, no mínimo, duas pessoas: aquela quem (pr)escreve e aquela quem guarda. Os recados materializam, dessa forma, uma teia de relacionamentos e escolhas relativas a conservação de registros. E, a julgar pela grafia dos bilhetes, diversas pessoas estiveram envolvidas com o processo de acomodação e seleção de textos. Mais que isso, por datarem de anos distintos, permitem observar como a preservação de registros foi uma prática ordinária no cotidiano da Comissão. Acredito que estes fragmentos possam ser encarados como pistas para compreendermos o “lugar do arquivo”, me valendo dos termos de Luciana Heymman, nas dinâmicas mais amplas da Comissão (HEYMANN, 2012). Evidenciam, especificamente, o lugar físico e simbólico para seus documentos.

Parte significativa da vida da instituição foi dedicada à construção de seu próprio arquivo (BENEVIDES, 2009). O atendimento ao público, testemunhado e acumulado no fundo, foi recorrentemente transformado em dados que subsidiaram a escrita de artigos, relatórios e

colunas de jornal¹³. Muitas das palestras organizadas pela Comissão, transcritas e guardadas no arquivo, transformaram-se posteriormente em livros, como é o caso da coletânea “Direitos Humanos – Um debate necessário” que reúne um conjunto de comunicações em eventos promovidos pela CJPSP (FESTER, 1988; FESTER, 1989). Além disso, a conservação de depoimentos e registro de buscas de desaparecidos viabilizou a publicação de estudos detalhados sobre as abordagens e técnicas empregadas nas investigações policiais durante os anos de chumbo (1964-1985) - como é o caso, por exemplo, do livro “Brasil: nunca mais”, de autoria de Dom Paulo Arns e Jaime Wright, publicado em 1985 (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985)¹⁴. Tanto no período ditatorial quanto no democrático, apoiados nessa documentação, foram realizadas comunicações, palestras e trabalhos que denunciaram a existência de práticas sistemáticas de tortura e violação de direitos humanos em território brasileiro.

Com isso, acredito que a organização e conservação de textos foi praxe nas dinâmicas da entidade. Ao longo da vida da instituição, o arquivo atendeu a diferentes fins: ora operou como uma base de dados capaz de qualificar argumentos, ora serviu como testemunho da própria imponência e relevância histórica. Como bem lembra Heloísa Belloto ao tratar sobre o sentido da produção arquivística, os arquivos são, sobretudo, “instrumentos nos quais a informação está registrada, para que dela se faça uso seja no sentido da gestão, seja no da cidadania, seja no da história” (2014, p.7). A construção do arquivo da CJPSP não esteve limitada ao fim da instituição. Foi, antes, uma fabricação material de lembranças, testemunhos e memórias, fruto de uma produção cotidiana e sistemática permeada por práticas de seleção, omissão, exclusão, seriação, ordenamento e classificação até a decisão de doação dos materiais ao depósito da Cúria.

Os milhares de documentos conservados no fundo permitem espiar este entendimento. O fundo da Comissão certifica o trabalho persistente de homens e mulheres que decidiram registrar em arquivo a história da instituição para posteridade (LÉTOURNEAU, 2011, p.201).

13 Muitos desses textos foram divulgados no Jornal O São Paulo, periódico arquidiocesano, existente desde 1956, semanalmente distribuído às comunidades e paróquias da Arquidiocese de São Paulo (O SÃO PAULO, 2009).

14 É importante destacar o lugar singular que “Brasil: nunca mais” ocupou no processo de redemocratização brasileira. Como bem aponta Marcelo Timotheo da Costa, “Deve-se registrar ainda que, durante a fase derradeira do regime ditatorial no Brasil, o arcebispo de São Paulo [Dom Paulo Evaristo Arns] chancelou e apoiou logisticamente o projeto secreto que catalogou e provou documentalmente a utilização de tortura sistemática pelo governo civil-militar. Deste esforço de pesquisa, que se descoberto pelo regime ocasionaria a maior crise diplomática entre Estado e Igreja de nossa história republicana, resultou o livro Brasil: Nunca Mais. Obra que se tornou best-seller nos meses iniciais da “Nova República” e é hoje referência obrigatória para o estudo da última ditadura brasileira” (COSTA, 2008, p.362).

Via de regra, os registros preservados pela Comissão são fartos, ricos e detalhados. Em conjunto transmitem a ideia de uma instituição que vislumbrava, em algum momento futuro, os olhares voltados a ela. Ou, mais precisamente, a expectativa de um olhar capaz de posicionar a instituição como resistente à ditadura e, ao mesmo tempo, percursora dos valores democráticos. O trabalho assíduo na produção de um arquivo próprio, acredito, atesta parte dessa compreensão. Essa elaboração reflexiva, marcada no fundo da CJPSP, é reveladora da repercussão que a instituição “sente da sua própria inserção na história” (CAGNON, 1978).

1.3 Onde o arquivo é feito fonte

Após a separação das caixas e envelopes, o material acumulado pela Comissão foi doado ao depósito da Cúria entre o final de 2001 e começo de 2002 e por lá permaneceu até 2007. Somente seis anos após a doação o fundo foi encaminhado, definitivamente, ao Arquivo da Cúria Metropolitana de São Pulo. Essa transposição esteve ancorada em uma recomendação particular: em 2006, pouco antes do fim do ano, o gerente do Setor de Manutenção, em conversa com o Diretor Técnico do Arquivo, Jair Mongelli, sugeriu a saída das caixas de documentos da CJPSP do Depósito da Cúria ao Arquivo. Segundo o gerente, dada a relevância histórica do material, se fazia imprescindível a abertura do material à consulta pública. A recomendação foi aceita no ano seguinte, em 2007. Já sob domínio da Diretoria Técnica, a listagem do material aconteceu em outubro do ano seguinte, em 2008.

O registro e armazenamento desses documentos foi realizado pelo ACMSP, contudo, um sistema de classificação, codificação e ordenamento próprio não foi produzido pela instituição. O tratamento desse material compreendeu, até então, apenas dois processos: a transposição de pastas originais para envelopes e a listagem de título e conteúdo de cada um destes. A curadoria dos documentos manteve, assim, a ordenação estipulada inicialmente ao material. Ou seja, a relação de documentos apresentados ao público foi feita conforme a identificação original dada às pastas e pacotes.

Ainda que o interesse com a conservação de textos e fabricação de um arquivo fosse uma preocupação recorrente nas dinâmicas internas da Comissão, como apontei há pouco, a classificação dos registros não foi mediada por diretrizes arquivísticas. A organização e conservação de documentos não foi circunscrita a uma única de classificação. Feitos à caneta, em letras garrafais, os títulos dispostos nas pastas foram designados originalmente pelos

secretários e integrantes da Comissão e reproduzidos integralmente pelos funcionários do Arquivo. A indicação dada às pastas atende a diversos critérios e ordenamentos (LOPES, 2005). A maioria deles foi categorizada segundo três ordens: temática¹⁵, cronológica¹⁶ ou correspondente aos projetos e ações desenvolvidos¹⁷.

Dessa forma, então, a organização do fundo no Arquivo não atende a nenhum dos métodos clássicos de estruturação arquivística. Sua disposição não é pautada por um único método de organização: mescla uma nomenclatura cronológica, temática, ideográfica, alfabética, funcional ou numérica. O arranjo dos registros é mediado tão somente por um título geral ou específico correspondente a um evento, a uma ação, a um episódio, a um projeto, a um relatório ou a um tema geral.

A catalogação dos documentos parece ser coerente, em certa medida, à idealização da Comissão por seus integrantes, isto é, uma organização ativa, plural, de muitas iniciativas, engajada e movida pelos contextos políticos. Assim, se por um lado essa disposição documental revela a ausência de uma “racionalidade única”, por outro lado ela permite observar, de alguma forma, o modo como a instituição foi apreendida por seus agentes (HEYMANN, 2012, p.170). A organização do arquivo reflete a percepção de uma Comissão de grande amplitude, interessada nas discussões educacionais, políticas, burocráticas, religiosas e de temas relacionados à segurança pública. Ao mesmo tempo, exprime a ideia de uma instituição que atravessou o tempo: da oposição à ditadura ao fortalecimento democrático. Organizar os documentos em relação ao tempo, aos temas e aos projetos realizados poderia expressar a grandiosidade e abrangência da Comissão. Assim, os documentos de seu fundo nascem “para dar vida à razão de sua origem” (RODRIGUEZ BRAVO, 2002, p.142). Mais que isso, acredito, a fabricação do arquivo, responde a um desejo de perpetuação de seu legado institucional, desde a criação até seu fim, na história da democracia brasileira. Assim, as características do “do conjunto documento que também nos permite compreendê-lo como expressão de uma “lógica” particular, que orienta o que é retido/guardado e a forma como se apresenta o conjunto gerado” (HEYMANN, 1997, p.43).

15 Por exemplo, “Educação em Direitos Humanos”, “América Latina”, “Tortura”, “Cartas de presos”.

16 “Relatório anual 1987”, “Relatório de atividades 1989”, Relatórios de Atividades Comissão Justiça e Paz - Originais: 1987, 1988, 1989, 1990”

17 Como “Ano 1975 – Centro de Expansão Cultural e Promoção Social da Comissão Justiça e Paz de São Paulo”, “ANPOCS 1990”, “Assessoria Especial de Cidadania e Direitos Humanos”, “Comissão Parlamentar de inquérito, Câmara Municipal de São Paulo”.

Sintoma e reflexo dessa posição, a configuração do arquivo responde a um desígnio institucional, destacando, pois, documentos cuja assinatura é referente, na maioria das vezes, à própria CJPSP. Pelo que os indícios sugerem, a preponderância de papéis de tipo institucional, como relatórios, publicações oficiais, circulares, apostilas, cartas em nome da Comissão, etc., é um componente central da configuração do fundo. É interessante notar, então, que um dos resultados desse arranjo é a dificuldade em atribuir a autoria dos documentos presentes no arquivo. No arquivo há, a título de exemplo, um expressivo contingente de transcrições proferidas em eventos por palestrantes, em que o ponto de vista pessoal é bastante determinado, cuja autoria é indeterminada ou mesmo ausente. Acredito que essa espécie de apagamento reflita, em grande medida, uma lógica interna de produção e conservação de documentos que privilegia a insígnia institucional da Comissão.

Algumas implicações decorrem dessa configuração arquivística. A principal delas está na subtração individual de seus integrantes em nome de uma narrativa institucional orgânica e total. O efeito desse arranjo, para execução deste trabalho, reside particularmente na dificuldade de rastrear a autoria dos textos e, conseqüentemente correlacionar a trajetória e a individualidade de cada agente à sua posição ou motivação pessoal. No limite, o arquivo da Comissão borra profundamente a contribuição, concepção e significação individual de seus agentes. Essa condição impôs-me, por certo, olhar para a estabilização de um ponto de vista assumido pela própria entidade. Isto é, as interpretações e nexos construídos foram estabelecidos, em grande medida, a partir do ponto de vista programático enquanto instituição. Desta forma, os documentos analisados, em sua maioria, correspondem, então, a ótica normalizada pela própria Comissão.

O arquivo engloba, pois, praticamente toda a trajetória da CJPSP. O intervalo temporal abarcado pelo fundo vai de 1972, ano da criação da Comissão, a 2001, ano em que a instituição teve suas atividades encerradas. Nele estão 1 167 pastas e 80 fitas cassetes. As centenas de pastas são compostas por milhares de documentos. O mapeamento preliminar dos registros atesta a diversidade de documentos conservados pela entidade: currículos vitae, projetos, planos de ação, cópias ativas e passivas de correspondências, registros de cartas recebidas, pronunciamentos, discursos proferidos por membros da entidade, programações de cursos ofertados, depoimentos de famílias perseguidas, inventário de mortos e torturados no regime militar, revistas, cartilhas, folhetins e periódicos recebidos, xerox de capítulos de livros, relatórios internos e externos, propostas de emendas constitucionais, folhas de pagamento, recortes de jornal, trâmites editoriais de publicação de textos, apostilas recebidas e produzidas

internamente, pautas e atas de reunião, relatórios de prestação de contas, registros de contrato com órgãos estatais e convites recebidos e ofertados.

Ali estão as primeiras versões dos livros traduzidos, manuscritos posteriormente publicados, *papers*, contratos com universidades¹⁸, documentos relativos a programação de eventos, registros de atendimentos às famílias de presos e desaparecidos políticos durante o Regime Militar, projetos desenvolvidos com a Prefeitura Municipal de São Paulo e com o Estado de São Paulo, articulações com organizações de defesa de direitos humanos na América Latina e cópias de correspondências trocadas entre seus integrantes e advogados, juristas, professores e intelectuais.

A consulta desses registros é viabilizada por um extenso sumário de 129 páginas, fornecido pelos funcionários do Arquivo. O índice reproduz os títulos dado as pastas e os números a elas atribuídos. Em função disso, o acesso aos documentos pode se dar de forma imprecisa, uma vez que os documentos que não são diretamente, ou são de forma muito marginal, relacionados aos títulos conferidos encontram-se nas pastas. No fundo há dezenas de pastas cujos nomes genéricos, como “Relatório quinzenal - pasta nº 80”, abrigam reproduções de periódicos latino-americanos voltados a discussão da Educação em Direitos Humanos. Há outros casos semelhantes a esse, como o caso do envelope “Pasta 239 - Caderno de estudos nº 02 - Experiências IIDH – Tradução”, que possui dezenas de folhas de presença do Curso Educar para os Direitos Humanos, promovido pela CJPSP em 1997. O título impreciso dado às pastas impeliram um exame mais lento, metuculoso e atento dos textos. Devido à generalidade e inexatidão dos títulos concedidos aos envelopes, que comportam, por vezes, centenas de documentos, a apreciação dos materiais requereu um olhar atento para as afinidades entre título e conteúdo dos textos.

No Arquivo, os documentos da Comissão Justiça e Paz de São Paulo não passaram por processos de conservação reparadora, restauração de textos danificados ou higienização - responsáveis por eliminar poeira, elementos oxidantes, como clipes, grampos ou resíduos de insetos. Procedimentos primordiais de conservação não foram aplicados aos textos, ou seja, por “um conjunto de ações técnicas de caráter intervencionista nos suportes dos documentos” que visa “executar o trabalho de reversão de danos físicos ou químicos que tenham ocorrido nos documentos ao longo do tempo” (SPINELLI et al., 2011, p.4). Protegidos somente pelos envelopes de papel kraft fechados por fita crepe adesiva, não são poucos os textos que possuem

18 Especialmente com a Universidade de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

marcas de oxidação, cortes, excrementos de pequenos animais ou manchas de tinta geradas pelo contato direto com outros papéis.

Os envelopes do fundo possuem tamanhos absolutamente desiguais: alguns possuem centenas de folhas e outros, no extremo oposto, estão vazios. Uns abrigam diversos volumes de periódicos e apostilas, enquanto outros comportam somente folhas sulfite em branco ou mesmo não contém nenhum material. São muitos, também, os documentos repetidos em pastas, especialmente aqueles confeccionados para distribuição, como apostilas, cópias de programação de eventos e conteúdos didáticos. Algumas pastas abrigam dezenas de cópias em um único envelope. Determinadas pastas possuem mais textos que o suportado pelos envelopes de papel, o que acarreta rasgos profundos e desproteção física aos textos ali contidos. Essa condição de armazenamento e consulta impôs-me, pois, prudência e precisão na manipulação dos textos.

O processo de conservação e acesso destes documentos tiveram reflexo, acredito, na produção sociológica recente relacionada aos Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos e a atuação de organizações católicas na ditadura militar brasileira. Apesar das condições imprecisas de catalogação e ordenamento dos documentos, minha pesquisa foi beneficiada pelas dinâmicas recentes de acesso aos registros da CJPSP. Diferentemente das dissertações de Fernando Vivaldo (2009), cujo objetivo foi recompor as experiências brasileiras significativas voltadas à Educação em Direitos Humanos, e de Renato Cancian (2005), dedicada a reconstituição das atividades da CJPSP no período de 1972 a 1985, o momento de produção desta dissertação possibilitou a consulta integral ao fundo aqui referido. Por empreender este exame quase dez anos após a transferência dos arquivos do Depósito da Cúria para o Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, pude acessar um contingente abundante de documentos antes não disponíveis para consulta, e, portanto, não apropriados como fonte em trabalhos dedicados a compreender as ideias desenvolvidos e vulgarizadas pela CJPSP.

Favorecida por essas condições de consulta, pude examinar os projetos e o modo como a Educação em Direitos Humanos foi compreendida e manejada pelos integrantes e interlocutores da entidade. A fim de rastrear os motivos orientadores dessa construção, através da relação de pastas disponibilizadas pelo Arquivo, identifiquei os envelopes que remetiam de forma direta e indireta à EDH. Em razão da fortuna de documentos do fundo, a escolha de pastas a serem analisadas pautou-se no título atribuído a elas. Deste modo, não pretendi examinar completamente o fundo da Comissão, antes intentei analisar os documentos referentes à educação, de modo amplo, e a Educação em Direitos Humanos, no intervalo de 1986 a 1995.

Assim, a partir do sumário, selecionei os envelopes que referiam-se nominalmente à Educação e à Educação em Direitos Humanos. As pastas consultadas estão dispostas no quadro abaixo. A distribuição e natureza dos documentos em cada envelope está discriminada no Quadro 2, na seção de apêndices.

QUADRO 1 – PASTAS CONSULTADAS – FUNDO DA COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO

Nº	NOME DA PASTA
30	Projeto Educação em Direitos Humanos - Quadros agregados - Fichas de avaliação
47	Seminário Educar para os Direitos Humanos - Originais dos textos que foram para o CEDEC para publicação
59	Alguns aspectos teóricos do ensino dos Direitos Humanos - José Tuvilla Rayo Educar para os Direitos Humanos, Alfredo Bosi
62	Seminário Educar para os Direitos Humanos, originais textos, transcritos
63	Seminário Educação para os Direitos Humanos - Fichas de inscrições, 1987
64	Seminário Educar para os Direitos Humanos - material e correspondência
69	Comissão de Justiça e Paz – Recebidos
74	Curso formação de monitores em Educação em Direitos Humanos
77	Projeto para Educação em Direitos Humanos - Publicação dos cadernos Justiça e Paz
79	Tradução Aguirre – Argumento
82	Relatório Anual sobre Direitos Humanos do Departamento de Estados dos Estados Unidos
93	Projeto Educar para os Direitos Humanos - Curriculum VITAE - Professores
94	Projeto Educação em Direitos Humanos da CJ&P/SP e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
125	Comissão de Justiça e Paz - Educação em Direitos Humanos
176	Vários temas sobre educação
190	Relatórios de atividades de Comissão de Justiça e Paz 87, 88, 89 e 90
198	Avaliação dos cursos sobre Direitos Humanos - Relatório Final - Outubro 1992
211	Pasta - 211 – XIV - ANPOCS -1990 - DH - Da oposição de esquerda a de direita
212	Chile - Programa de Formação em DH para escola - Comisión Chilena de derechos humanos
266	Curso - Taller sobre Formación en Derechos Humanos para América Latina
239	Cadernos de Estudo – Tradução
246	Seminário - Educar para os direitos humanos - CJ&P/SP E Instituto Intramericano de Direitos Humanos
260	CEAAL - Consejo de Educacio de Adultos de America Latina - Chile 275 - Educacion y derechos humanos
291	Curso Direitos Humanos - Seminario Programa Latinoamericano para formadores em DH 1992
295	Projeto Educação em Direitos Humanos com Prefeitura Municipal de São Paulo

297	Projeto 3 - Educação em Direitos Humanos dos Cadernos Justiça e Paz
298	Seminário Multidisciplinar e Educação no Brasil hoje
299	Cursos em Educação Humanos - Seminário Faculdade de Direito 1987
300	Contratos - Prestação de Serviços - Professores não assinados
333	Iglesia Solidaria Centro Dominicano de Educacion Popular
365	Congresso internacional - Educação e trabalho
370	Projeto Coordenadoria da Educação em Direitos Humanos
399	Projeto 1 Educação em Direitos Humanos - Curso de formação em monitores
403	Comissão de Justiça e Paz – Seminário Educação em Direitos Humanos 1990
404	Educar para os direitos humanos
406	Projeto Educação para os direitos humanos para o ano de 1993
408	Projeto Educação em direitos humanos – Comissão de Justiça e Paz
418	Projeto Educação em Direitos Humanos
420	Educar para os Direitos Humanos – Subsidio – Autores Latino-Americanos
427	Instituto Interamericano de Derechos humanos – Costa Rica – Publicações
452	CEAAL – Consejo de Educacion de Adultos de America Latina – Chile
464	Curso Educação em Direitos Humanos Turma 2 – 1991
465	Livro Aguirre
473	Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Humana e Ministério da Justiça
497	Livro Aguirre, tradução
522	Boletim Educação em Direitos Humanos – Apresentação – Violência no campo
529	Comissão Justiça e Paz – Educação em Direitos Humanos
530	Comissão Justiça e Paz – Educação em Direitos Humanos
543	AEC-SP Associação de Educação Cristã do Estado de São Paulo
568	Comissão Justiça e Paz de São Paulo – Síntese de sua história e proposta de ação futura
637	Curso direitos humanos e correspondência – Material
640	Educação em Direitos Humanos – Bibliografia
670	Projeto – Teatro para educação popular
675	Projeto 05 – Educação em Direitos Humanos – Elaboração de Kit
676	Projeto 06 – Educação em Direitos Humanos – Edição em vídeo de cursos para treinamento de monitores
678	Projeto 09 – Educação em Direitos Humanos – Slides
718	Campanha – Nenhuma criança fora da escola
782	El derecho a la educacion – Resolucion de la Comision de Derechos humanos
804	Correspondências enviadas ao Alfredo Bosi
830	Ministério da Justiça – Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana
904	Comissão de Justiça e Paz de São Paulo – Reflexões – Educação em Direitos Humanos
956	Educação em Direitos Humanos – Relatórios, ação da cidadania e folhas de faz
957	Conselho de defesa dos direitos da pessoa humana
960	Documentos – projetos, ciclos de debates sobre direitos humanos e cartas
968	Enfoques metodológicos no ensino e aprendizado dos Direitos Humanos Leticia Olguin

976	A dimensão educativa do fazer justiça na transição democrática – Jaime Esponda
1038	Educação em Direitos Humanos – Artigos, anotação 1987
1040	DUDH – Projeto educar para os direitos humanos, formação de monitores
1136	Relatórios de atividades da Comissão de Justiça e Paz 1987, 1988, 1989 e 1990

Fonte: Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

Conforme o relatório de acesso do Arquivo e os indícios físicos do fundo da CJPSP sugerem, o material relativo à Educação em Direitos Humanos até a data de consulta, em maio de 2019, não havia sido acessado por outras/os pesquisadoras/es. Como dito, as pastas do arquivo estão acomodadas em envelopes de papel kraft e fechados por fita crepe, dessa forma, o acesso aos textos é viabilizado somente pelo corte das tiras. Uma vez que a retirada das fitas cortadas implica em rasgos nas pastas, todo rompimento de tira é marcado permanentemente nos envelopes. Efetivamente, as pastas que envolvem eventos, projetos e temas relacionados à EDH estavam fisicamente preservadas, ausentes de registros físicos de consulta.

À semelhança do restante do arquivo, a catalogação desse material, em específico, é bastante heterogênea e difusa: foi feita em relação a temas, eventos e projetos, mas também em relação a natureza dos documentos, sendo dividida, então, por cursos, assuntos, iniciativas, correspondências, material bibliográfico e relatórios. Somados, estes envelopes, por mim escolhidos, abrigam centenas de documentos e mais de duas mil folhas. Em conjunto, permitem explorar o arranjo educacional formulado sobre Educação em Direitos Humanos ao longo dos anos no interior da Comissão. Beneficiada pela preservação da organização original dos documentos, pude espiar o modo como a própria ideia de EDH foi construída e remodelada pelos seus integrantes. Ainda que sob a nomenclatura de Educação em Direitos Humanos, textos relativos à Educação como Direito Humano, aos Direitos Humanos em contextos educativos, às interfaces entre Direitos Humanos e Educação foram acomodados nesses envelopes. Como pretendo explorar nos próximos capítulos deste trabalho, tomei esse tipo de dado como uma oportunidade para discutir a especificidade da EDH para seus agentes construtores.

Com efeito, a EDH constitui um tema notório no arquivo da CJPSP. A julgar pelo título, síntese de conteúdo contido no sumário do ACMSP e análise do material, dentre os mais de mil envelopes, pelo menos setenta deles contém textos relativos à Educação em Direitos Humanos. Isso diz respeito, então, a quase 10% do total de pastas que compõem o fundo. Esse dado parece

ainda mais expressivo quando levamos em conta o lugar da EDH nas atividades desenvolvidas pela CJPSP. Vejamos.

O maior contingente de pastas do arquivo corresponde aos anos de 1972-1985, período em que as atividades da Comissão eram mais intensas, desfrutando de reuniões semanais, atendimento diário ao público e projetos perenes. Ainda que o maior contingente de pastas se refira a esse período, o material conservado nos anos seguintes a 1985 é superior ao primeiro conjunto de pastas. Esse dado está intimamente relacionado a uma contingência político-social: a possibilidade de preservação irrestrita de documentos proporcionado pelo regime democrático. Na década de 70, “além da falta de condições materiais, havia a preocupação com a segurança de se organizar um arquivo com informações sobre os casos de violação dos direitos humanos que pudessem prejudicar as próprias vítimas, caso tais informações caíssem em mãos dos órgãos de repressão” (CANCIAN, 2005, p.75). É preciso levar em conta, a partir deste horizonte de compreensão, que a quantidade de textos não é necessariamente correspondente a quantidade de envelopes presente no fundo.

As pastas acima listadas datam de período posterior a 1987, ano em que a EDH concentrou o foco de atuações da CJPSP. Todavia, embora os empreendimentos relacionados a ela constituíssem a principal iniciativa da Comissão neste período, a Educação em Direitos Humanos não foi o único foco da instituição, outros projetos concorreram às iniciativas educativas, como, por exemplo, a participação na Constituinte (1987-88), os assíduos vínculos estabelecidos com a Secretaria da Segurança Pública e da Justiça e a elaboração de pareceres sistemáticos sobre violação de direitos humanos no regime democrático. Ainda assim, tendo esses elementos em mente, a Educação em Direitos Humanos, representa o maior rol documental de todo o arquivo.

Esses registros refletem não apenas os projetos internos da Comissão, mas exprimem também as articulações com a burocracia governamental brasileira e as redes nacionais e internacionais tecidas pela organização. Através do arquivo é possível perceber, como discutirei a frente, o modo como a discussão em torno a Educação em Direitos Humanos, durante a década de 1990, é articulada à agenda político estatal brasileira e à organizações não-governamentais (KINGDON, 1995, p.225).

Olhar para os sentidos conferidos à preservação dos documentos me permitiu compreender o modo como os agentes da CJPSP refletiram sobre seus próprios empreendimentos (LÉTOURNEAU, 2011, p.201). Ao mirar essas configurações e disposições

pude observar o modo como a disposição arquivística do fundo destaca certos temas em detrimento de outros. De fato, a Educação em Direitos Humanos é, por certo, o tema distinto do fundo. Quanti e qualitativamente, ela compõe o conjunto de documentos mais expressivos do arquivo. Em outras palavras, nenhum outro tema, projeto ou iniciativa reúne tantas pastas e documentos como a Educação em Direitos Humanos. Essa configuração, acredito, é produto e produtora do legado constituído pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Como pretendo discutir a frente, nas narrativas oficiais da instituição (FESTER, 2005; BENEVIDES, 2009), a Educação em Direitos Humanos é entendida como a herança deixada ao Brasil, como o programa educativo por ela constituído e transmitido às gerações seguintes. É encarada, enfim, como a iniciativa que “se transformaria, com sucessos e contratempos, acertos e erros, em um projeto para a vida toda” (BENEVIDES, 2009, p. 323).

Lançando mão desse olhar, compreendi o arquivo como um “acordo com a realidade”, isto é, como uma “manipulação da existência”, marcada por omissões, rasuras e destaques (ARTIÈRES, 1998, p. 11). Assim, o arquivo ao restringir, recortar ou amplificar lembranças permitem imaginar o sentido da ação da Comissão. Como pretendi mostrar nesse capítulo, o fundo da CJPSP é resultado, pois, de um processo intenso de escolhas e recortes de material. É, assim, sobretudo, fruto de um trabalho sistemático de seleção, recortes e destaques. Desta forma, embora seja um fundo volumoso, não reproduz a totalidade da vida da instituição, assim, diante dos recortes daquilo que foi vivenciado, o arquivo descortina as narrativas privilegiadas pela própria instituição.

As reflexões desenvolvidas nos próximos capítulos são oriundas, portanto, desses enquadramentos e dessas marcações. Na verdade, de modo mais preciso, a análise presente neste trabalho foi mediada por um duplo limite. De um lado, meu encontro com os documentos foi transpassado pela lógica específica de arquivamento da Comissão Justiça e Paz e, em grande medida, conservada pelo Arquivo da Cúria. De outro, diante da vastidão de pastas e caixas de papéis, o exame dos registros foi limitado aos meus interesses e recortes de pesquisa. Assim, assumindo a proposta de Weber, fui guiada por “determinadas perspectivas especiais e parciais” que me possibilitaram “explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente” selecionar, analisar e organizar a compreensão de meu objeto de pesquisa (WEBER, 2001, p. 124). Através desse recorte procurei, pois, acentuar os traços essenciais dessa causalidade histórica - manifesta em um ideário educacional. Para isso busquei compreender “uma individualidade sociocultural formada de componentes historicamente agrupados, a cujo passado se remonta para explicar o presente” (QUINTANEIRO, 2003, p.112).

*

Até aqui procurei, pois, apresentar as possibilidades de interpretações diante da configuração do fundo da CJPSP. Pretendi, pois, mostrar que a construção do arquivo, guiada por princípios de seleção e destaque, “longe de restringir e de circunscrever, é formidavelmente produtiva” (ARTIÈRES, 1998, p.32). A lógica de arquivamento dos materiais fabricados e consumidos pela CJPSP interferiu diretamente naquilo que foi ou não disponibilizado à consulta. Tive a minha disposição, portanto, um conjunto de textos específicos e limitados relacionados à Educação em Direitos Humanos, circunscritos a uma constelação de intenções, recortes e, especialmente, manuseios. Dessa forma, encarei os recortes do fundo menos como uma resignação, limitadora de um acesso integral aos documentos, e mais como um ponto de acesso as elaborações de consciência tecidas no interior da Comissão.

Esquadrinhar o sentido da Educação em Direitos Humanos para a Comissão – sentido esse portado pelos seus agentes fundadores e estabilizado em posições institucionais – requereu a compreensão de um campo de conhecimento e de um programa pedagógico ainda insólito, isto é, ainda em formação. Os textos me ajudaram, então, a capturar as motivações desse empreendimento. O fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo forneceu-me, então, um

[...] testemunho de métodos e concepções pedagógicos de um determinado período. Como também da própria ideologia moral, política e social, possibilitando aos historiadores da educação análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social. (CARVALHO; ARAÚJO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 72).

Foi através dos documentos que pude rastrear as dinâmicas, projetos, parcerias institucionais e as concepções pedagógicas constituídas e encaradas como próprias da Educação em Direitos Humanos. Quatro tipos de registros foram examinados numa escala mais detalhada: os relatórios institucionais, as apostilas e conteúdos didáticos desenvolvidos, os contratos relativos à Educação e as correspondências trocadas entre integrantes e agentes externos. Esses registros, por mim transformados em fontes de pesquisa, me auxiliaram a reconhecer os vínculos entre política, educação, catolicismo e direitos humanos. A partir destes registros recolhidos e analisados, a tarefa assumida daqui em diante determinar a significação e o conteúdo da Educação em Direitos Humanos para a Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Respectivamente, estes são os dois principais objetivos dos dois capítulos que constam a seguir.

CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA EDUCAÇÃO

Os direitos humanos estão indo para as escolas paulistanas. [...] Há 18 anos trabalhamos nessa área, sempre fazendo denúncias, protestos contra a violação dos direitos humanos. Mas não se vê resultados. Os direitos humanos nunca vão ser respeitados se não mudar a mentalidade preconceituosa da sociedade. A ideia, a Educação em Direitos Humanos, que vinha amadurecendo desde a criação da entidade, tomou força depois do contato com algumas entidades latino-americanas, como Serpaj do Uruguai e o Ceaal da Argentina. Há três anos o que era uma utopia começou a se concretizar em projetos. Pode ser apenas uma gotinha em um oceano mas se melhorar a vida de uma única pessoa já valeu a pena. O sonho? É estender esse curso para todas as escolas e, principalmente, aplicá-lo na polícia.

Jornal O São Paulo,
6 de dezembro de 1990

A Comissão Justiça e Paz tem uma história de 20 anos de luta pelos direitos humanos. Com a experiência destes anos, concluiu que seu trabalho não era suficiente, por faltar à preparação dos indivíduos para o gozo da cidadania e dos direitos humanos, e, por isso, incluiu a Educação em Direitos Humanos, como uma de suas atividades prioritárias.

Relatórios das atividades da
Comissão Justiça e Paz de São Paulo, 1994
(Pasta 246)

Como se vê, todo o trabalho da Comissão Justiça e Paz de São Paulo possui em si mesmo um profundo significado didático-pedagógico, uma vez que se orienta para a defesa intransigente da pessoa humana. Ainda assim, em 1987, elegeu como prioridade de seus trabalhos, o Projeto Educação em Direitos Humanos, baseado, como se lê na proposta de ação, nas ideias de Paulo Freire e da Teologia da Libertação, o que tem se revelado fecundo e pertinente.

Projeto Educação em Direitos Humanos
da Comissão Justiça e Paz de São Paulo,
11 de junho de 1993
(Pasta 406)

Meus caminhos de hoje são os mesmos de ontem, o que muda em mim é o jeito de caminhar.

Thiago de Mello apud
Síntese de sua história (CJPSP), 1972
(Pasta 568)

2.1 Uma instituição educadora

As transformações ocorridas na Comissão Justiça e Paz de São Paulo tiveram consequências significativas para a história política e educacional brasileira. Muitos dessas foram estudadas com atenção por Humberto Pereira da Silva (1995) em sua dissertação de mestrado e também por Renato Cancian (2005), em sua já citada dissertação. Silva (1995), em especial, interessado nas aberturas e bloqueios para efetivação da Educação em Direitos Humanos no Brasil, mapeou as principais iniciativas latino-americanas dedicadas à promoção deste programa pedagógico. As construções analíticas do autor (SILVA, 1995) constituem um ponto de vista valioso para compreendermos algumas das conexões entre a história da Comissão e a proposição de um arranjo educacional sistematicamente voltado, pela primeira vez no Brasil, aos direitos humanos.

Nesse mapa, a Comissão foi tomada como um exemplo de formulações de práticas educativas para os direitos humanos. Isto é, ainda que tenha sido encarada como instituição de “destacada participação” na construção da EDH (Idem, p. 139), sua história serviu, para o autor, como evidência dos impasses mais emblemáticos da introdução dos direitos humanos na América Latina. Segundo Silva (1995), a trajetória da Comissão pode ser dividida em três fases. A primeira delas é marcada pela defesa de direitos civis e políticos durante a ditadura militar (1972-1978). A segunda, por sua vez, é definida pela aproximação a setores organizados da sociedade civil (1979-1986). A terceira e última fase, no que lhe concerne, inicia-se quando os trabalhos educativos foram eleitos a prioridade de ação da instituição (1986-1995). Essas três fases, de acordo com o autor, sintetizam as transformações percorridas e impostas à CJPSP. Os ciclos resumem, assim, os principais condicionantes e enfoques institucionais da organização ao longo de mais de duas décadas: de 1972 a 1995.

Há, contudo, um importante fio transversal, não realçado por Silva (2005), que atravessa esses ciclos. Ele refere-se a uma passagem entre a atuação de caráter emergencial e a possibilidade de planejamento ordenado das iniciativas da Comissão. De modo bastante geral, a meu juízo, foi essa a transformação fundamental que oportunizou, em termos de estabilidade institucional, a idealização e confecção das primeiras iniciativas ligadas à EDH no interior da CJPSP.

Antes de nos atentarmos a essa transformação, um esclarecimento teórico precisa ser feito. À semelhança das considerações já lançadas neste texto, e de tantas outras que serão tecidas daqui em diante, “a orientação dos trabalhos desenvolvidos” pela Comissão precisa ser

entendida, rigorosamente, “conforme as exigências político sociais do momento” (CANCIAN, 2005, p.129). Importa-me apreender e descrever, então, menos as grandes narrativas históricas e políticas do país e mais o significado destes feitos para as produções educativas formuladas pela CJPSP (MILLS, 1969, p. 9). Em outras palavras, interessa aqui verificar o sentido da formulação de projetos educacionais para a própria Comissão – encarando, então, suas elaborações em seu próprio contexto de enunciação. – e menos grandes sobrevoos históricos. Embora esses dois planos sejam socialmente inseparáveis e, portanto, reciprocamente referenciados, por fins metodológicos volto-me, maiormente, para as expressões de autoconsciência da CJPSP. Em síntese, busco “acompanhar o fio de um destino particular – [...] - e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve” (REVEL, 1998, p. 21).

Com efeito, os primeiros anos da instituição, ao longo da década de 1970, foram marcados por pautas de caráter emergencial, motivadas por episódios de violência estatal contra agentes e agências dos mais diferentes segmentos sociais. Nesse primeiro momento, “a CJPSP atuou, principalmente, na defesa de quem teve direitos políticos e liberdades individuais violados pelo regime militar” (SILVA, 1995, p.130). Nessa fase, a atuação da Comissão foi condicionada por situações extraordinárias, mais recorrentes que o desejado, e direcionada à “luta contra a prisão ilegal, a tortura e morte dos presos políticos” (Idem, p.129).

Os primeiros indícios de distensão política adotada pelo presidente general Ernesto Geisel (1907-1996), e, acima de tudo, os primeiros sinais de reabertura democrática, assinalado pela Anistia em 1979 e pelas eleições de 1982 para governadores estaduais (ABRUCIO, 1994, p. 165), possibilitaram um outro escopo de ação para a Comissão. A contenção das atividades de repressão e as reformas políticas empregadas pelo Estado brasileiro, favoreceram a aproximação da Comissão com a sociedade civil e outras organizações pró direitos-humanos – como, por exemplo, a Ordem de Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa, o Sindicato dos Jornalistas e a Anistia Internacional. Nesse cenário, a CJPSP deixou de ter atuação emergencial para atuar de forma planejada, através de campanhas em torno da revogação Lei de Segurança Nacional¹⁹, da condução do Tribunal de Tiradentes²⁰, da

19 Refiro-me ao Decreto-Lei 898, de 29 de setembro de 1969, que definiu, a partir de princípios arbitrários e autoritários, crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social. (BRASIL, 1969).

20 O Tribunal de Tiradentes foi realizado em 1983, na cidade de São Paulo, e teve como principal objetivo a formulação denúncias e construção de comitês contra a Lei de Segurança Nacional. Aos moldes de um julgamento social, foi organizado pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pela União Nacional dos Estudantes e pela Comissão Arquidiocesana de Pastoral dos Direitos Humanos. Maiores informações sobre o Tribunal podem ser

administração do Prêmio Alceu Amoroso Lima²¹ e a produção de pesquisas sobre violência urbana.

É possível afirmar, com bastante segurança, que esses novos tempos alteraram o foco de atendimento da instituição. Isto é, face aos novos arranjos institucionais, a plataforma de ação da CJPSP foi profundamente alterada. Uma das preocupações mais latentes foi concentrada no enfrentamento da “violência policial, não mais dirigida contra subversivos, mas principalmente contra aqueles já vitimados por sua condição social” (BENEVIDES, 2009, p.133). A essa altura, então, a violência estatal, especialmente a policial, foi compreendida e combatida de forma mais alargada. Esse *combate*, para recorrer ao léxico dos relatórios institucionais, foi empreendido mais pela produção de pesquisas, de produção de estatísticas e de denúncias públicas e menos pelo suporte jurídico como fora em outrora. A atuação da entidade deveria, nesse sentido, “dar continuidade ao trabalho de alinhamento com outras entidades democráticas, estimulando sempre a organização da sociedade civil” (RELATORIO DAS ATIVIDADES.... 1980, p.4).

A partir da década de 1980, a Comissão entrou, nas palavras de José Carlos Dias, em uma nova fase marcada “pelo abandono das catacumbas, quando ainda se trabalhava no porão da Cúria ouvindo depoimentos de torturas”, e, então, entrou em contato com setores mais diversos da sociedade civil (apud BENEVIDES, 2009, p.132). Essa reestruturação abriu alas, inclusive, para que problemas da realidade brasileira fossem pensados a partir de outras lentes que não apenas as das ciências jurídicas. “Para estruturar essa nova linha de ação”, se fez imprescindível à CJPSP “contar com o trabalho de especialistas dos mais diversos campos do conhecimento: sociólogos, economistas, médicos, juristas, advogados, arquitetos, jornalistas, entre outros” (CANCIAN, 2005, p.140). Em razão disso, Antônio Candido, Flávio Gregori, Marco Antônio Barbosa e Márcia Jaime foram convidados para compor o quadro oficial da instituição. Com a alteração do estatuto da Comissão em 1982, o número de integrantes permitidos subiu para 15, quando até então era 11. Vale lembrar que até este ano integravam a Comissão Justiça e Paz de São Paulo: Dom Paulo Evaristo Arns, Margarida Genevois, Fábio

encontradas em: BENEVIDES, 2009, p.139; SILVA, 1995, p.134; CANCIAN, 2005, p.147; FESTER, 2005, p.183.

²¹ O Prêmio Alceu Amoroso Lima, criado em 1983 pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo, é uma premiação anual destinada a pessoas, instituições ou ações de acentuado destaque na promoção de direitos humanos no Brasil. Atualmente o prêmio é organizado pela Universidade e pelo Centro Alceu Amoroso Lima pela Liberdade.

Comparato, Hélio Bicudo, Íris Arié, José Carlos Dias, Luiz Antônio de Sousa, Dalmo Dallari, Waldemar Rossi, Zuma Castro Duarte e Mário Simas.

A mudança político-institucional movimentara a vida intelectual e jurídica do Brasil e, de modo particular, a dos integrantes da entidade que aqui observo. Em termos mais precisos, os desdobramentos do novo arranjo político-institucional brasileiro, possibilitaram um planejamento a longo prazo das ações empreendidas pela Comissão, bem como a parceria com outras instituições não-governamentais. Este complexo processo institucional não teve, assim, lugar independente de processos políticos e sociais do país. O período exigira uma exaustiva reflexão sobre a penetração de valores associados aos direitos humanos no tecido social.

Num duplo movimento, os primeiros sinais de retorno ao regime democrático possibilitaram discussões sobre temas e projetos mais duradouros e de maior escopo, como é o caso da educação e, em particular, da Educação em Direitos Humanos; ao mesmo tempo em que os indícios da redemocratização brasileira exigiram respostas a um número extenso de novos problemas: o principal deles, com efeito, seria a formação de personalidades democráticas. Isso porque, nessa interpretação, “não é possível a construção de uma sociedade democrática, sem construir com ela as condições que garantam sua existência. É preciso que garantir o exercício pleno dos direitos humanos” (FEDERALIZAÇÃO DOS CRIMES QUE VIOLAM... 1993, p.42). A discussão sistemática sobre os direitos humanos seria o verdadeiro caminho para estabilidade democrática. Parte dessas respostas ao novo arranjo político brasileiro constituem um ponto de acesso imprescindível para compreendermos, de modo detalhado, os significados atribuídos às iniciativas educativas. Dedicar-me-ei a essas respostas com mais afinco no último tópico deste capítulo (2.3 Salvar pela educação).

O ponto que aqui interessa destacar, e que conecta-se diretamente ao problema desta dissertação, é o de que a alteração da configuração institucional da Comissão teve ressonância em projetos e iniciativas educativas. Isto porque foi diante de um novo arranjo institucional, resultante de uma leitura contextual de seus integrantes, que projetos educacionais puderam ser cuidadosamente pensados e articulados a partir de 1987.

Tendo por referência as mudanças político-institucionais, relacionadas ao abrandamento do regime militar, sobretudo no que se refere à regressão política, que permitiu a CJPSP deixar de atuar em uma área de atividades concebida, até então, como prioritária, ou seja, a prestação de assistência às vítimas da repressão e a propagação de denúncias de violações dos direitos humanos, possibilitando que a entidade se ocupasse de outras tarefas (CANCIAN, 2005, p.134)

Se esse escopo corresponde a uma visão mais aérea, é preciso atentar-nos, então, à visão “que se tem de dentro do fluxo” (ELIAS, 1994, p. 39). Em outras palavras, diante deste cenário bastante geral, quais foram os significados atribuídos aos primeiros empreendimentos educacionais formulados e coordenados pela CJSP? Isto é, numa lente de escala reduzida, como foi qualificada, pela própria instituição, o planejamento e execução de iniciativas educativas relacionadas aos direitos humanos.

Para a Comissão, desde seu ponto de vista programático enquanto instituição, sua história, desde sua fundação, estaria marcada pela sua intervenção pedagógica na sociedade brasileira. A defesa de presos políticos, o auxílio a famílias de desaparecidos, a produção de folhetins, a publicação de notas oficiais à imprensa e à Igreja católica, as denúncias de violações de direitos humanos e o posicionamento público de seus integrantes foram apreendidos como iniciativas munidas de potencial pedagógico para o Brasil. Mesmo que nem sempre avaliadas como educativas, suas ações e intervenções foram qualificadas como ações produtoras de aprendizado. Ou seja, numa auto percepção, embora não desenvolvidos em nenhum espaço propriamente educativo em período anterior a 1986, os empreendimentos desenvolvidos pela Comissão foram dotados de sentido didático-pedagógico. Essa elaboração é, com efeito, amplamente difundida nos relatórios semestrais e anuais da instituição, como bem evidencia a citação abaixo:

Vale lembrar que todo o trabalho da Comissão possui em si mesmo um profundo significado didático-pedagógico, uma vez que se orienta para a defesa intransigente da dignidade humana. A Comissão Justiça e Paz assumiu esta postura, considerando que o homem deve ser o sujeito ativo da história e, como ser social, o verdadeiro agente de sua própria liberdade, detentor da coerência entre o pensar e o agir: que é necessário ajudar a gerar a esperança de que é possível um mundo com justiça e que, para tanto, é necessário informar o indivíduo a respeito de seus direitos fundamentais; que para esta finalidade, é necessário as pessoas compreenderem que a liberdade de uns não é nada sem a liberdade de todos; a liberdade não é nada sem a igualdade e esta deve estar no coração e na cabeça de cada um e não pode ser comprada ou imposta" (PROJETO EDUCAÇÃO..., 1993, p.31).

O excerto é fruto do relatório intitulado “Projeto Educação em Direitos Humanos da Comissão Justiça e Paz de São Paulo para o ano de 1993”, escrito, a julgar pelos indícios, ainda em 1992. À semelhança da maioria dos relatórios institucionais presentes no acervo documental da Comissão, nele é feita uma extensa retomada histórica sobre as atividades desenvolvidas desde sua criação. Como se pode notar pelo trecho, esse sentido didático-pedagógico assumiu uma configuração muito particular nesse período. A noção de *pedagógico* esteve alinhada à ideia de que a Comissão promoveu, em alguma medida, o desenvolvimento intelectual, valorativo e moral na sociedade brasileira ao longo de sua atuação. A *didática*, por sua vez, foi

compreendida como um traço distintivo e intrínseco à entidade: uma organização preocupada, desde sua criação, com a transmissão eficiente, fundamentada e apropriada de suas posições políticas aos seus interlocutores diretos e indiretos. Em outras palavras, o sentido pedagógico de sua atuação foi entendido como um efeito de sua atuação e o sentido didático, como uma característica constitutiva da instituição.

De acordo com essa elaboração, uma organização cujo escopo esteve fundamentalmente ligado à defesa dos direitos humanos e à promoção da dignidade humana, tal como é compreendida a CJPSP, poderia ser tomada como uma organização fundamentalmente pedagógica. Nessa formulação, levada ao limite em alguns textos, todo agente promotor e defensor dos direitos humanos seria, por definição, um agente pedagógico²². Exemplo dessa concepção é particularmente expresso em um dos relatórios institucionais do ano de 1987, em que uma breve discussão sobre a concepção de direitos humanos assumida pela instituição é apresentada: “Todos somos sujeitos pedagógicos na medida em que praticarmos os direitos humanos. Ninguém detém o monopólio dos elementos humanizantes: todos temos algo que dar e algo que receber. Na educação em direitos humanos, os seres se educam em comunhão, no diálogo”. (PROJETO EDUCAÇÃO EM... 1987, p.4). Nesse entendimento há uma íntima conexão entre a reivindicação pelos direitos humanos e a ação pedagógica. A prática jurídica e atuação em prol dos direitos humanos estaria circunscrita, intrinsecamente, à mediação pedagógica. Ou seja, nessa chave de compreensão, a defesa sistemática da dignidade humana é, infalivelmente, produtora de cadeias extensas e profundas de aprendizado sobre a promoção e defesa dos direitos humanos.

As iniciativas e discussões educativas foram encaradas, certamente, como uma ampliação das atividades já desenvolvidas. Como os excertos abaixo demonstram, a condução de iniciativas educativas estaria de acordo às atividades características da instituição. Mais do que isso, na verdade, elas seriam um encadeamento coerente da própria trajetória.

Assim agindo, promovendo interpretações e projetos educativos, a Comissão Justiça e Paz estará vindo ao encontro também de um antigo pedido de D. Paulo Evaristo Arns - idealizador e grande inspirador desta entidade, composta de companheiros fraternalmente unidos - no sentido de que ela seja uma fonte propulsora permanente de cultura e informação para setores eclesiais e não eclesiais, sem descuidar o atendimento cotidiano daqueles que procuram Justiça e Paz. (SÍNTESE DE SUA HISTÓRIA... 1987, p.69).

22 Essa formulação é tecida no relatório do Projeto Educação em Direitos Humanos para a Secretaria Municipal de São Paulo, desenvolvido em na Secretaria Municipal de Educação em 1989. O texto é parte integrante dos materiais contidos na Pasta 408 - Projeto Educação em Direitos Humanos/CJP 073.

Entendam que a Comissão Justiça e Paz está coerente com aquela luta cuja estratégia começou naquela pequena reunião na copa da casa de D. Paulo, quando se lutava para preservar a dignidade das pessoas que não concordavam com o estado de coisas que o Brasil vivia. [...] Portanto, este instante de defesa jurídica da Comissão Justiça e Paz é um instante que tem que ser lembrado e que foi fundamental em nível de educação para os direitos humanos. Porque estas famílias todas, e as pessoas que tinham conhecimento, começaram a tomar consciência de que o respeito aos direitos humanos independe das convicções pessoais de cada indivíduo ou de sua postura perante a sociedade. (EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS... 1989, p.9-11).

Com efeito, essa produção de lembranças, externalizada na transposição das intenções do presente para os eventos do passado, é indicativa da guinada nas atividades da Comissão. A releitura da própria trajetória revela, pois, uma reflexão e preocupação com a apresentação de seus feitos. Isto é, nesse arranjo narrativo, o trabalho de reinterpretação do passado constitui-se como parte fundamental da incessante artesanaria de si enquanto agência social. Deste modo, ainda que a *memória* não constitua o objeto ou o aporte analítico deste trabalho, atentar, mesmo que marginalmente, ao modo como a instituição narra a própria vida ao longo do tempo permite-me verificar tanto o sentido das iniciativas educacionais para a Comissão como o modo como esses empreendimentos transformaram a autoconsciência da entidade (HEYMANN, 2012; ARTIÈRES, 1998). Entendo essas composições, então, como uma possibilidade metodológica para identificar os fundamentos institucionais que ampararam ideias educacionais.

Essas elaborações por certo, não são limitadas aos relatórios oficiais da CJPSP. Isto é, aos documentos cuja assinatura remete exclusivamente à instituição. As falas de alguns dos seus integrantes e interlocutores complexificam as elaborações presentes nos textos institucionais. Suas interpretações matizam, pois, os enquadramentos narrativos oficiais presentes nos relatórios institucionais. Por essa razão, destaco a seguir falas de três intelectuais, José Carlos Dias, Paulo Freire e Marco Antônio Barbosa, que teceram considerações sobre as relações entre educação e promoção dos direitos humanos. Essa inflexão informa-nos como essas apreensões particulares alinharam-se, em grande medida, as compreensões normalizadas e estabilizadas pela instituição. Recorrendo a essas posições – ainda que particulares e circunscritas a trajetórias de vida absolutamente singulares – estou interessada nas compreensões que tiveram e expressaram sobre tais iniciativas da Comissão. Acredito que essas elaborações possam cromatizar a narrativa institucional, normalizada em seus registros arquivísticos, da Comissão Justiça e Paz de São Paulo.

Apresento a seguir a fala de um dos membros mais influentes da Comissão, o advogado paulistano e ex-presidente da Comissão, José Carlos Dias (1939-). A citação abaixo é fruto de

uma comunicação proferida em 1989 em razão do Seminário Educar para os Direitos Humanos. Nela, Dias realiza um extenso balanço histórico acerca da Comissão:

Ela começou a ser também o órgão para onde convergiam as informações dos próprios advogados, que estavam dispersos, que não podiam se comunicar pelo telefone e se comunicavam somente na própria Auditoria da Polícia Militar ou em reuniões que faziam em um escritório ou outro [...] A Comissão começou a dar, realmente, uma assistência judiciária e moral e começou a ser um veículo de protesto político. [...]. Portanto, precisamos ver esse processo como um processo da educação em direitos humanos. (DIAS... 1989, p.6).

Retrospectiva, a fala de José Dias retrata uma instituição educativa antes mesmo da realização dos primeiros projetos propriamente ligados à educação. Nessa compreensão, há uma instituição interessada na *conscientização* da sociedade e dedicada à difusão dos direitos /humanos em cada ação realizada. Em razão das consequências de seus empreendimentos, para seus interlocutores diretos e indiretos, instituiu-se como uma organização educadora. As posições da Comissão, de acordo com esse ponto de vista, compartilhadas através dos atendimentos e divulgadas em plataformas oficiais, fomentaram e viabilizaram a circulação de ideias relacionadas à defesa da pessoa humana.

Para Dias, o efeito das atividades ordinárias realizadas ultrapassou os resultados imediatamente esperados pela própria instituição. A defesa de presos políticos, por exemplo, não esteve relacionada apenas a uma intercessão pela liberdade de convicção política ou a uma intervenção pela presunção de inocência. Mais do que isso, em uma lente analítica de maior escopo, ela foi capaz de gerar uma consciência social que, absorvida pelo tecido social, teria se enraizado permanentemente na história brasileira. Em outros termos, o trabalho produzido pela Comissão configurou-se como um trabalho educativo, ainda que inicialmente não o fosse visto e visado dessa forma.

A respeito dessa questão, José Carlos Dias certamente não estava só. Paulo Freire (1921-1997), referencial teórico-pedagógico e interlocutor próximo dos integrantes da CJPSP, recolocou essa perspectiva em uma comunicação de 1990, posteriormente transformada em material didático pela própria entidade. Refiro-me, pois, a palestra intitulada “O ensino dos Direitos Humanos: a interdisciplinaridade e outros aspectos” realizada durante o Seminário Educação em Direitos Humanos, organizado pela CJPSP, em São Paulo. Nela, Freire assumiu uma ligação estreita entre a indignação com a violação de direitos humanos e uma postura de vida pedagógica, em que a discussão sobre direitos humanos necessariamente deve implicar um debate coletivo e didático sobre o tema. Ainda que não se refira especificamente a trajetória da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, nas palavras de Freire, quando discute-se “sobre direitos

humanos, eu me esclareço sobre direitos humanos, eu possibilito reflexões, críticas extensas em torno de como materializar direitos humanos” (FREIRE, 1990, p.4). Nessa concepção, todo agente preocupado com a supressão de direitos humanos é, por consequência, um agente pedagógico, uma vez que a “pedagogia dos direitos humanos é a pedagogia da indignação com a supressão do pleno direito à vida” (Idem, p.4).

Algumas das entrevistas publicadas de Marco Antônio Barbosa, advogado e presidente da CJPSP de 1986 a 1990, registram uma compreensão bastante próxima às elaborações de Dias e Freire. Para Barbosa (apud FESTER, 2005, p.213) a educação, a conscientização social e uma postura pedagógica sempre foram preocupações e aspectos constitutivos da CJPSP. Indo além, na verdade, em um arranjo institucional original e coerente, esses seriam seus grandes objetivos desde seu nascimento. Nas palavras do advogado, “O trabalho da Comissão, que chamo de coeso e harmônico, tinha um viés muito específico, muito peculiar, que era a formação da consciência, da militância e dos não-militantes – de uma maneira abrangente – do significado dos direitos humanos” (Idem). Os empreendimentos desenvolvidos pela Comissão, sob esse ponto de vista, estariam circunscritos, desde sua fundação, a esses três pilares: educação, conscientização social e abordagem pedagógica.

É interessante notar como, em sintonia, José Carlos Dias, Paulo Freire e Marco Antônio Barbosa evocam uma continuidade entre a defesa da dignidade humana e a ação pedagógica. Em larga medida, o modo como interpretaram essas conexões mais complementam-se que, de fato, contrapõe-se. Juntos, esses agentes, através dessas elocuições, constroem-se como agentes ativos da criação dessa narrativa institucional. Nessas elaborações há, pois, uma espécie de equivalência entre a ação jurídica atenta aos mais desfavorecidos e a produção de aprendizado. Ou seja, a reivindicação e a promoção pelos direitos humanos é, em si mesma, uma ação educativa.

A educação é compreendida, pois, como uma consequência, como um efeito, de práticas políticas e jurídicas alinhadas aos ideais de defesa da dignidade humana. Nessa perspectiva, a maneira de pensar educação é ampliada e contempla práticas não originalmente imaginadas ou entendidas como educativas. Sob esse ponto de vista, uma ação em prol dos direitos humanos, cujo efeito teve lugar e espaço no corpo social, pode entendida como uma ação pedagógica. São formulações que nos informam, sobretudo, sobre os desígnios desses intelectuais para a Comissão, ou, antes, são apreensões que posicionam oficialmente a Comissão como uma organização educadora em eventos públicos promovidos pela própria instituição.

Essa compreensão, todavia, não foi limitada aos círculos internos da Comissão. Algumas apreensões próximas a essas foram observadas atentamente por Susana Beatriz Sacavino em sua tese de doutoramento. Sacavino (2009) analisou, em uma larga lente analítica, o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos na América Latina mirando as inter-relações entre atores, organizações não-governamentais e Estado na promoção dos direitos humanos em contextos educacionais. A partir desse núcleo de análise, a autora mostra, como em contextos de repressão política e violações atrozes, “o início da afirmação dos processos educativos na perspectiva dos direitos humanos se articulou com a experiência de denúncia e defesa dos direitos humanos” (Idem, p.77) na América Latina, especialmente no Cone Sul. Esse teria sido, aliás, um traço constitutivo da EDH. Nesse momento, segundo a autora, a denúncia de supressão de direitos humanos e a defesa da dignidade foram entendidas como ferramentas pedagógicas²³.

Em alguma medida, o arranjo geral dos documentos no fundo da Comissão reforça essa dimensão destacada por Sacavino (2009). Os relatórios e as revisões históricas de período posterior a 1987 são registros frequentes no arquivo da instituição. Invariavelmente, estes registros evidenciam uma instituição engajada com a educação, retrospectivamente detentora de uma abordagem pedagógica e prospectivamente ligada aos temas educacionais brasileiros. Muitos destes papéis aparecem repetidamente em diversas pastas. Não raramente, inclusive, é possível encontrar diversas cópias de um mesmo documento num mesmo envelope. Em alguns anos, extensos relatórios, contendo revisões históricas e recuperações de projetos passados, foram produzidos mais de uma vez ao ano. Propositamente ou não, a composição, a extensão, a repetição e a recorrência desses arquivos posiciona a Comissão como uma instituição educadora, preocupada com a transmissão de valores e atenta aos desafios de seu tempo.

Todavia, vale lembrar, como dito no capítulo anterior, que os registros posteriores a 1985 constituem a maioria dos papéis presentes no fundo – especialmente porque em período anterior a este, o receio do controle e fiscalização militar impossibilitou a guarda irrestrita de documentos. Ainda assim, a organização do fundo manipulada pelos integrantes da Comissão e mantida pelo Arquivo da Cúria, parece destacar, quali e quantitativamente, intencionalmente ou não, os relatórios institucionais da entidade. Acredito que esse arranjo arquivístico denote, de fato, um lugar privilegiado para esses relatórios e, mais especificamente, para apresentação das relações institucionais da Comissão com a educação. Em conjunto, esses componentes

23 “São muito importantes, nesse sentido, instituições como a Assembleia Permanente de Direitos Humanos, a Comissão Justiça e Paz e o Serviço de Paz e Justiça (Serpaj), entre outras”. (SACAVINO, 2009, p.77)

evocam uma grande organização, preocupada com os dilemas da democracia brasileira e participe do curso da história política do país.

O fundo da CJPSP, nesse sentido, reitera uma compreensão institucional formulada pelos integrantes e normalizada pela própria organização. Os documentos, bem como seu ordenamento, dimensão e acomodação, correspondem ao entendimento histórico que a própria instituição construiu para si. Esse arranjo produz um “discurso sobre o passado e projeta perspectivas para o futuro”, conferindo, assim, “legitimidade ao projeto institucional e aos agentes que a ele se dedicam” (HEYMANN, 2011, p.87). Além de um espaço de conservação de registros, creio eu, o arquivo informa e solidifica uma auto percepção institucional aos interlocutores e leitores imaginados de seu arquivo.

As ideias portadas pelos integrantes, transmitidas em comunicações oficiais, e a disposição e conteúdo dos relatórios institucionais produzem uma imagem diacrônica da história da CJPSP. Nessas expressões documentais, uma cadeia harmônica de iniciativas e objetivos é expressa ao leitor, ao destacar uma formalização de memória e borrar vestígios e apreensões contrastantes à oficial. Essas manifestações, materializadas em tantos papéis, são apreendidas aqui como um registro da autoconsciência da instituição, em que pode-se perceber como pertencimentos e identificações sociais são, pouco a pouco, construídas, fixadas e estabilizadas.

Com atenção a esta dimensão, é preciso esclarecer que, de acordo com que os documentos me permitiram examinar, esses enquadramentos inscrevem-se em uma interpretação tardia. Nos relatórios e correspondências anteriores a 1987, período em que foram organizados os primeiros projetos nomeadamente educativos, nenhuma menção ou aproximação à ideia de uma instituição educativa ou pedagógica é encontrada. Os registros precedentes a estes apresentam apenas intenções de transmissão de conteúdos, publicação de comunicações e vulgarização de conceitos relacionados a direitos humanos - exemplo dessa intenção é descrita nos trâmites relacionados à contratação de jornalistas e roteiristas para produção de folhetos e materiais relacionados a direitos humanos para distribuição em rádios católicas brasileiras (RELATÓRIO DE PROJETO..., 1986, p.3). Ainda assim, essas ações não me parecem ligadas à intenções educativas, são, antes, relacionadas aos desejos de difusão de posições e vulgarização das atividades desenvolvidas pela Comissão.

Acredito ser possível sugerir, então, um sentido a esta perspectiva. Ao que os documentos consultados indicam, a narrativa de uma instituição educacionalmente engajada é

constituída concomitantemente ao início dos projetos educativos. Nos textos produzidos em período posterior a 1986 surge, quase como de repente, uma narrativa de continuidade e não de mudança ou inovação de projetos. Em meio as centenas de papéis, no centro dos relatórios institucionais nasce, quase subitamente, uma instituição pedagógica, preocupada com a apresentação didática de seus posicionamentos a sociedade. Essa elaboração é apresentada pela primeira vez nos relatórios dos cursos de formação destinados a professoras e professores da cidade de São Paulo, no ano de 1987. A partir de então há a tessitura de uma instituição dedicada, desde sua constituição, às atividades pedagógicas, cujos efeitos ultrapassaram seus interlocutores diretos - apresentada de forma cada vez mais assertiva e categórica.

Na esteira desse entendimento, as consequências da atuação da CJPSP, durante o regime militar, não foram limitadas à assistência oferecida a Dom Paulo Arns, às defesas jurídicas ou às denúncias públicas de violação de direitos humanos. Estenderam-se, antes, à sociedade como um todo. Isto porque o efeito de sua atuação transcendeu as consequências inicialmente previstas a ela. Essa perspectiva tornou-se, então, um traço constitutivo da instituição. Isto é, a educação foi tomada como uma ampliação dos projetos já realizadas pela Comissão. O atendimento jurídico, as conferências e as comunicações foram colocadas no mesmo estatuto dos projetos educativos, quer dizer, como uma continuidade dessas iniciativas.

Aqui há, a meu ver, um sentido retrospectivamente conferido à própria instituição, onde uma ordem lógica e coerente é atribuída à própria história (BOURDIEU, 1998, p.184). Numa construção de memória e narrativa institucional, os traços que antes apareciam de forma deslocada, ou até mesmo apagados, são colocados harmonicamente em relevo. Do ponto de vista do tempo presente, numa espécie de “ilusão biográfica”²⁴, para acionar a famosa categoria de Bourdieu em texto homônimo, “cabe supor que” esse relato se baseia “na preocupação de dar sentido, [...] de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, [...], estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário” (Idem).

24 O referido texto de Bourdieu já foi, de fato, amplamente debatido. Trata-se de um dos textos mais polêmicos e controversos da história da sociologia (GUERIOS, 2011, p.11). Aqui cabe apenas elucidar o modo como aciono essa categoria. Valho-me dela não por desconsiderar relatos biográficos ou autobiográficos como um objeto ou fonte de pesquisa. Essa posição seria, inclusive, incoerente aos propósitos e a plataforma teórica desta dissertação. Antes, tomo a consciência de si de uma instituição como um enfoque privilegiado de pesquisa. Recorro, ainda que brevemente, a ideia de “ilusão biográfica” apenas para categorizar uma narrativa formulada tardiamente em razão de um novo arranjo institucional – ou seja, uma reelaboração histórica da própria instituição face às novas iniciativas.

Isso não significa, contudo, que a imersão nesta produção narrativa não contribua para a compreensão das atividades concretas que ali aconteceram, já que é justamente a partir dessas formulações que a própria ideia de instituição foi, lentamente, desenvolvida, definida e estabilizada em seu próprio arquivo. Dito isso, por esse ângulo, se o objetivo geral dessa dissertação é compreender o sentido das concepções educacionais relacionadas aos direitos humanos para a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, é preciso determinar, então, o sentido conferido a esse empreendimento e modo como ações foram orientadas a partir dessas interpretações.

Essa atribuição de sentido à vida da Comissão agiu como uma objetivação de sua história, em que, com atenção aos novos trabalhos, sua existência foi transformada em uma narrativa normalizada, coesa e coerente. Com atenção a cronologia das produções, pude notar como, ao longo do tempo, o sentido da atuação da Comissão foi constantemente transformado. Nos moldes da análise que sugiro, a produção documental e o conteúdo das distintas compreensões de si podem ser encaradas como uma entrada empírica valiosa para verificar a construção e apresentação do passado ao *outro*. Ao atentar-me a essas modulações, encaro essas mudanças de identidade institucional como uma espécie de mecanismo para verificar não só significado dos empreendimentos educacionais para a CJPSP, mas também como essas iniciativas impuseram uma reformulação no entendimento de si, enquanto organização.

Em termos mais precisos, creio que essa apreensão institucional foi atravessada, pois, por uma artesanaria, por um trabalho constante e incessante, de reinterpretação do passado em relação aos objetivos e motivações do presente. O presente atuou, então, como um filtro de interpretação do passado, ao construir e transformar feitos do passado em razão de um novo arranjo contextual (RICOEUR, 1991, p. 176). Em virtude dos arranjos e feitos institucionais do passado, a história da Comissão passou a ser compreendida e enunciada de modo congruente aos objetivos do presente, a saber, o desenvolvimento, fundamentação e construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Diante de um período de transformações, a Comissão passou por um período de expectativa, onde, com muito empenho, empreendem uma luta para restaurar a dignidade do ser humano e, de repente, a coisa sofreu uma certa solução de continuidade. Mas, nessa fase toda de transição, a Comissão Justiça e Paz resolve, depois de muita reflexão entre seus membros, priorizar, dentre seus objetivos, o projeto 'Educação em Direitos Humanos'. (EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS... s/a, p.16).

2.2 Educação como missão

A essa altura cabe, então, uma importante pergunta: qual significado teve os projetos educativos para uma instituição que já se reconhecia como pedagógica? Ou, ainda: qual foi a orientação dos empreendimentos educativos conduzidos pela CJPSP? O sentido dessas ações só pode ser compreendido se referido às situações sociais singulares geradas pelos sujeitos em suas relações, valores e convicções (WEBER, 1996, p.4). É somente com atenção a esse conjunto complexo de orientações e relações sociais – especialmente as de cunho institucional – que creio ser possível, de acordo com Max Weber (Idem), interpretar os impulsos originais e os desdobramentos dessas ações sociais.

A palavra “missão”, que titula este tópico, não é despropositada para responder as questões lançadas acima. Ela sintetiza, a meu ver, a motivação geral para o engajamento educativo da instituição, exprime, de forma concisa, a relação da Comissão com as iniciativas educativas. Objetivamente, a base dessa ideia precisa ser pensada à luz do paradigma religioso, mais precisamente o da Teologia da Libertação. É nesse conjunto de referências católicas que podemos qualificar, de modo mais matizado, as interpretações de Brasil e a *missão salvacionista* que orientou os projetos educacionais da organização.

A trajetória da Comissão apresenta um complexo arranjo intelectual que concilia política, educação e religião. Isto é, as insígnias religiosas nunca foram, de fato, apartadas da trajetória da entidade. Pelo contrário, estas foram parte estruturante de sua fundação, atuação e declínio institucional. Basta uma vista de olhos para perceber como essas marcas foram, na realidade, parte inseparável de sua criação, ação e memória. Um rápido olhar para as produções bibliográficas, para os relatos de experiência, para o arquivo ou para os livros de memória da CJPSP evidencia as conexões entre o catolicismo e a instituição. O caráter predominantemente religioso de sua orientação é, via de regra, acomodado como parte medular de sua história. Apenas para ficar na tessitura de sua memória, mesmo hoje, duas décadas após o encerramento das atividades, os primeiros registros virtuais sobre a CJPSP estão subsidiados em endereços eletrônicos de confissão católica: o site do Jornal O São Paulo²⁵, da Arquidiocese de São Paulo e d'O Arquivo Metropolitano Dom Duarte Leopoldo e Silva. Além disso, como mostrei no primeiro capítulo deste trabalho, o acesso aos registros produzidos e utilizados pela Comissão estão sob outorga de uma instituição católica, o já referido Arquivo Metropolitano Dom Duarte

25 Periódico semanal da Arquidiocese de São Paulo-SP

Leopoldo e Silva. Desta forma, os documentos físicos da Comissão também são transpostos pelas lógicas de acesso, classificação, e conservação cristã. Com efeito, a memória oficial da organização é atravessada por distintivos católicos que possibilitam, incentivam e inibem o acesso a sua trajetória, e, na verdade, mais que isso, estabilizam a história da Comissão.

Com atenção a esses alinhamentos, relembro que a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, braço da Arquidiocese de São Paulo, esteve ancorada, desde sua criação, em princípios da Teologia da Libertação. Nos idos de 1970, na ditadura militar brasileira, pretendia-se, sob a ótica cristã, remediar juridicamente a situação de perseguidos políticos. Tratava-se de salvar, sobretudo, os mais desfavorecidos socialmente. Segundo Dom Paulo Arns, criar uma instituição preocupada com as vítimas da ditadura militar “significaria dotar à Igreja paulista de um instrumento capaz de fornecer uma nova base de sustentação à campanha dos direitos humanos” (apud CANCIAN, 2005, p.59). Na singularidade daquele momento de criação, em 1972, a defesa da dignidade humana foi entendida como uma atitude para além de fins imediatos e pontuais. Foi compreendida, antes, como uma tarefa, como um desígnio de Deus, a ser cumprido por homens e mulheres na Terra.

Com efeito, para a Comissão, a Teologia da Libertação forneceu as bases teóricas necessárias para sua ação jurídica. As interpretações sobre a Teologia da Libertação fundamentaram, assim, uma forma de ação política e jurídica amparada em princípios evangelistas.

O cristianismo semeado nos últimos anos penetrou na consciência de muitos jovens leigos, que já não aceitam a hipocrisia das superfluidades do puro e simples ritual, valorizando a esperança e a resistência e tudo provavelmente, irão preferir a prática do cristianismo autêntico e, obedientes ao mandamento do amor ao próximo, estarão com os que lutam pela justiça para que haja paz. A CJPSP - que tem por objeto atuar na defesa e promoção da dignidade da pessoa humana, em todas as dimensões e especialmente, no que concerne aos valores universais de justiça e paz, com fundamento no Evangelho e nos direitos humanos – resta-nos dar o testemunho da reflexão crítica e da ação ética, através da coesão, em todos os níveis, das pessoas que a constituem. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES.... 1989, p.1).

Em termos objetivos e bastante gerais, a Teologia da Libertação refere-se, fundamentalmente, a uma releitura do cristianismo e da figura de Jesus Cristo. Mais precisamente, diz respeito a uma “reflexão religiosa e espiritual” (LOWY, 2016, p.76), de um movimento sócio eclesial estabelecido na América Latina, no início dos anos 1960, além de atenta aos mais pobres e desprotegidos socialmente. Conforme compreendeu Löwy, os alicerces fundantes da Teologia da Libertação podem ser sintetizados em quatro pontos: 1) na luta contra as opressões sociais, 2) na solidariedade com grupos desfavorecidos, 3) no reconhecimento da

dignidade humana universal e 4) no contato íntimo com as investigações científicas sobre o mundo social (LÖWY, 2000, p.73).

Um mundo social imerso em contradições, violências, desigualdades e supressão de direitos fundamentais à existência humana exigira, a todo aquele que confessa ou não a fé católica, uma ação intramundana persistente contra práticas e perspectivas de servidão humana. Ações eficazes reclamavam, assim, não apenas uma conduta de vida ascética, gestos individuais de fé, leituras teológicas ou a exegese de textos bíblicos, exigiam, antes, uma ação comunitária amparada na investigação científica sobre as origens sociais da miséria humana. Quando praticada, compartilhada e difundida, essa perspectiva “proporciona as grandes orientações éticas. Mas para que possa atingir diretamente a ação, ele precisa de pessoas competentes, do ponto de vista científico e técnico, bem como no domínio das ciências humanas e da política” (DA SAGRADA CONGREGAÇÃO... 1984, s/p).

Em relevo estava, então, a luta pela libertação de povos subsumidos a ordens políticas autoritárias. Para aqueles e aquelas conscientes de seu tempo histórico, uma terra desestabilizada pela ação humana, fruto de sucessivas relações nefastas, determinara um papel a ser cumprido: a criação e o cultivo de valores no tecido social – e não apenas o abrandamento temporário ou emergencial de um mal. A verdadeira fé estava na ação, na busca incessante pela transformação do fundamento das interações sociais, mesmo que realizada por sujeitos afastados dos núcleos diretamente ligados à Igreja.

A ideia de *libertação humana* pressupunha, portanto, o trabalho comunitário entre religiosos, leigos e até mesmo descrentes. “Todos aqueles, sacerdotes, religiosos e leigos que, auscultando o clamor pela justiça, quiserem trabalhar na evangelização e na promoção humana, fã-lo-ão em comunhão com seu bispo e com a Igreja, cada um na linha de sua vocação eclesial específica” (DA SAGRADA CONGREGAÇÃO... 1984, s/p). Desta forma, o trabalho de leigos seria acrescentado aos empreendimentos cristãos, bastava, para isso, que fossem portadores de fraternidade, vigilantes de seu contexto social e empáticos com a dor e o sofrimento do outro. Importava, então, menos a afinidade estritamente religiosa e mais a compatibilidade com valores cristãos preconizados por essa leitura de cristianismo. Se assumida essa compreensão, todo aquele alinhado a esses valores seria, pois, um artesão da justiça e da paz no mundo (FESTER, 2005, p.17).

Não se pode esquecer a ingente soma de trabalho desinteressado realizado por cristãos, pastores, sacerdotes, religiosos e leigos que, impelidos pelo amor a seus irmãos que vivem em condições desumanas, se esforçam por prestar auxílio e

proporcionar alívio aos inumeráveis males que são frutos da miséria. Entre eles, alguns se preocupam por encontrar os meios eficazes que permitam pôr fim, o mais depressa possível, a uma situação intolerável (DA SAGRADA CONGREGAÇÃO... 1984, s/p).

Essas formulações implodem, por sua vez, com os valores individualistas, mercadológicos e meritocráticos que orientaram, ora ou outra, princípios cristãos de ação no mundo (WEBER, 2004). Isso porque, ao incumbir a todo sujeito católico o cuidado e responsabilidade com os mais pobres, o tradicional significado de salvação e libertação humana é alterado. “Na concepção da Teologia da Libertação, e na da CJPSP, a Salvação se dá por meio da inclusão” (FESTER, 2005, p.15). São prescrições que reformularam, nesse sentido, a ideia de sujeito moderno ao reclamar uma conduta de vida preocupada com os limites, dificuldades e fragilidades da plena existência do *outro*.

Por esse ângulo, a Teologia da Libertação elaborou uma forma de reflexão e incursão metódica no mundo bastante singular. Esses ideais requisitavam, pois, posturas que articulassem um tipo de imaginação potente o suficiente para se colocar no lugar de outro sujeito, com o domínio de princípios básicos que reconheçam, protejam e promovam a dignidade humana. Trata-se, então, de uma reclamação pela capacidade de se colocar e se imaginar na posição de outro sujeito. Através da visão do *outro*, são dadas as condições para o reconhecimento de si. A *empatia* estaria condicionada a um processo de (auto)conscientização social, em que tanto a reconstrução de si próprio quanto a autoavaliação de si e avaliação do outro se constituem. Como demonstro no terceiro capítulo deste trabalho, essa noção de *empatia* e *reconhecimento* constitui a base conceitual, didática e metodológica da Educação em Direitos Humanos desenhada pela CJPSP.

Com efeito, o que muda em relação ao convencional entendimento sobre a *ética de vida católica* é a ideia, sempre conectada, de que a existência humana pressupõe a proteção do outro e a leitura crítica do mundo social. Quer dizer, somente o exame rigoroso e sistemático das mazelas sociais traria condições objetivas e palpáveis para identificar e defender os mais afetados por uma ordem mundana injusta, desigual e profundamente individualista. Apenas pela união indissolúvel entre a análise, a leitura e a prática política a libertação humana seria, de fato, alcançada. Reclamava-se, então, uma atuação informada pela teoria e constantemente modificada pela prática. O conhecimento e a ação engajada constituiriam, portanto, uma decorrência e a “expressão vivenciada dessa fé” (DA SAGRADA CONGREGAÇÃO... 1984, s/p).

A CJP, assume a Teologia da Libertação como sua base para buscar as respostas à efetiva implantação dos direitos humanos na nossa sociedade, assume as perspectivas fundamentais dessa teologia, a saber: a) posição centrada no homem concreto, na dignidade da pessoa; b) modelo de autoridade não eurocêntrico mas policêntrico, implicando abertura antropológica às culturas secularmente dominadas; c) busca contínua de formas de unidade gerada pela riqueza das diversidades. d) interação permanente entre teoria e prática. Da prática à teoria, da teoria assim fundada à nova prática. A teologia da Libertação vive da Pastoral, não da especulação acadêmica abstrata.

Em suma, basear-se na Teologia da Libertação quer dizer, para a Comissão Justiça e Paz, inserir-se na mesma linha de reconstrução de todas as relações humanas, centrada na dignidade da pessoa. [...] A ação da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, fundamentalmente, no nosso entender, deve ser pela mudança de atitudes das pessoas em face dos direitos humanos, para que estas tenham a consciência do sentido da libertação efetiva, econômica e política, para participar da organização da vida social e usufruir os benefícios da sociedade, aqui e agora (SÍNTESE DE SUA HISTÓRIA E PROPOSTA DE AÇÃO FUTURA.... 1992, p.26-27)

A Teologia da Libertação constituiu, de fato, desde suas primeiras formulações, uma “nova universalidade em virtude da qual as separações clássicas da Igreja devem perder a sua importância” em nome da instauração de uma nova ordem mundana (DA SAGRADA CONGREGAÇÃO... 1984, s/p). Em particular, a reelaboração teológica do significado da vida forneceu, para a Comissão, uma prescrição sobre uma nova forma de atuação política e educacional no interior da Igreja. Foi precisamente pela superação dos limites confessionais que a instituição pôde angariar intelectuais, juristas e educadores em seu interior. Em razão disso, a rede de agentes envolvidas em seus círculos demandava “pessoas de alto nível moral, qualificação profissional e de representatividade nos diferentes setores sociais” (FESTER, 2005, p.31).

Ao focalizar valores como liberdade, compaixão, fraternidade e dignidade humana, a Teologia da Libertação orientou sujeitos engajados na promoção da paz e justiça no mundo. No caso da Comissão, em particular, a Teologia da Libertação impulsionou e informou a ação de determinados agentes sociais vinculados à doutrina religiosa. Desta forma, ainda que a atuação da Comissão tenha sido conduzida majoritariamente por agentes leigos, estes estavam em um ambiente de confissão, missão e estrutura católica. Em muitos momentos, essa conformação valorativa garantiu o desenvolvimento pleno da instituição. O sucesso e a segurança institucional da Comissão teve a ver, certamente, com essa configuração. É preciso lembrar que mesmo no período mais severo da ditadura militar brasileira (1968-1974) a entidade nunca atuou de forma clandestina ou secreta. Longe disso, em 1975 foi abertamente constituída como

associação civil, dotada de personalidade jurídica, “com estatuto legal registrado em cartório” (CANCIAN, 2005, p.94). A possibilidade de sua existência foi subsumida, invariavelmente, aos limites da institucionalidade da Igreja (respeitando a instituição eclesiástica e ao mesmo tempo atuando sob o guarda-chuva protetor da Igreja cristã) e, ao mesmo tempo, à influência de seus membros (representantes da sociedade civil que tinham conhecimento jurídico e também capital social).

Em um arranjo bastante singular, a Comissão Justiça e Paz de São Paulo articulou formação científica, ação jurídica e princípios religiosos. Se, por um lado, a Teologia da Libertação preconizava a ideia de que todo sujeito é protagonista de sua própria salvação, no interior da Comissão esse princípio foi apropriado em uma gradação distinta – e é justamente nessa modulação que se encontra, acredito eu, uma das principais motivações para formulação das iniciativas educacionais em direitos humanos. Como nos alerta Michael Löwy, para esta teologia, os mais fragilizados “são os agentes de sua própria libertação e o[s] sujeito[s] de sua própria história, e não simplesmente, como na doutrina tradicional da Igreja, objeto da atenção caridosa” (LÖWY, 2016, p.76). A Comissão tinha objetivo institucional bastante semelhante. Em linhas gerais, admitiu como missão a tentativa de “ajudar o indivíduo a ser o sujeito ativo da história” considerando-o “como ser social, o verdadeiro agente de sua própria liberdade” (BREVE HISTÓRICO DO PROJETO DA CJPSP.... 1994, p.5). Em contrapartida, esse grupo de agentes assumiu, para si, a tarefa de formular saídas para os dilemas nacionais – tanto aqueles que atravessaram o tempo, quanto as novas expressões de subsunção humana. Reconheceram-se, sobretudo, como os agentes responsáveis pela formatação dos ideais civilizatórios e das relações sociais no Brasil.

Essa dupla vocação da instituição figura um imperativo ético insólito. Em uma apreensão própria, os documentos demonstram a formulação da instituição como a organização fulcral para constituição de novos valores na sociedade brasileira. Em ordens autoritárias ou democráticas, seria ela a instituição responsável por tecer diagnósticos e prognósticos para os impasses do país ao “compartilhar reiteradamente significados e desenvolver habilidades indispensáveis à análise, à interpretação e à intervenção na realidade” (SIGNIFICADO E CONTEÚDO DOS DIREITOS HUMANOS.... 1987, P.38). Não obstante, parte de seu objetivo institucional envolveu a construção de mecanismos para construção da consciência social nos povos, tendo como princípio básico a ideia de “que são eles [os próprios sujeitos] que devem forjar o próprio destino, que devem, assim, construir a própria história” (BREVE HISTÓRICO DO PROJETO DA CJPSP.... 1994, p.18). Admitia-se, então, dois propósitos bastante

contrastantes: de um lado, o grupo constituiria a vanguarda de uma nova perspectiva social a ser instituída no tecido social; de outro, fomentaria modos para que os próprios sujeitos definissem e articulassem a sua própria liberdade.

A saída para esse impasse estava numa só convicção: a educação. A busca pela justiça, pela paz e pelo reconhecimento da dignidade humana carecia, “como qualquer outra aspiração profunda”, de instrução, esclarecimento e paulatina orientação (Idem, p.23). Diante da possibilidade de arquitetar trabalhos a longo prazo, como vimos no tópico anterior, a solução para essa dissensão seria dada pela educação - mais precisamente, pela Educação em Direitos Humanos - ao fornecer um leque de novas orientações para a compreensão da vida em sociedade. Eis, então, o novo sentido de sua antiga missão: animar uma nova ordem social pela educação. Nessa chave de compreensão, a educação figurava como expiação do passado e aposta no futuro. O presente não era, senão, o trabalho sistemático para este futuro.

Esta hora requer criar uma cultura verdadeiramente educativa. Alguém chegou a dizer que o passado nos oprime e amarra. Temos uma forma de vencê-lo: tornando-o conhecimento experiência reflexa. Não podemos dedicar uma etapa à reflexão e outra à ação, uma a conhecer os direitos Humanos e outra a defendê-los, tudo tem que ser simultâneo, em um tempo dialético. Este tempo está nos esperando. A educação está nos esperando. Educar para os direitos humanos é assumir o primeiro direito fundamental, sem o qual os outros não tem sentido, é o de ser pessoa e encarar o mundo de outra forma (O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS... 1988, p.2).

Se a sua verdadeira missão referia-se a construção de mecanismos de consciência social na sociedade brasileira, mediada pela ideia de igualdade humana na Terra, a força propulsora para esta tarefa era, por certo, a educação. Mesmo em períodos democráticos, uma missão, sintetizada no desejo de transformação da realidade social, ainda estava em curso e era preciso assumi-la: era necessário, pois, “mudar mentalidades”, difundir valores e “produzir uma sensibilidade interior para com o outro” (ARNS, 1980, p.27). A educação, nesse arranjo, como processo abrangente de formação humana e aprendizado, e a Educação em Direitos Humanos, como programa educativo especializado, foram encaradas como um só processo. Por essa razão, o lugar da educação e dos direitos humanos era, a um só tempo, o lugar da Educação em Direitos Humanos.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos foi expressa como uma possibilidade de transformação profunda nos vínculos sociais e uma alternativa para novos traços de estrutura de personalidade, que levassem em conta a dignidade natural e imanente de cada ser humano. Tratava-se, no limite, de uma proposta educativa cujo propósito era dar subsídio para um tipo

de socialização que tivesse como princípio o reconhecimento humano dos sujeitos. Como evidenciarei no próximo tópico, essas apreensões articularam, de diferentes maneiras, uma consciência e uma resposta à problemática constituição da democracia e dos direitos humanos no país.

2.3 Salvar através da educação

Acabo de pontuar como o apelo propulsor à constituição da Educação em Direitos Humanos no Brasil esteve alinhado tanto a um alargamento das atividades jurídicas já desenvolvidas pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo quanto a um profundo comprometimento, de base religiosa, com a transformação da realidade social. Com efeito, desde a perspectiva institucional da instituição, o Brasil constituía uma nação singular: enfrentara, a um só tempo, problemas de origem secular - como por exemplo os impasses oriundos da colonização portuguesa e da escravidão - bem como os recentes dilemas da consolidação democrática. Guardava em si, portanto, “as sequelas nefastas da era colonial e a constante instabilidade democrática” (EDUCAR PARA OS DIREITOS... 1993, p.18) Era, por isso, uma nação desafiada pela sua herança secular e instigada por sua nova disposição política; cindida, assim, entre o passado formador e o futuro promissor.

O Brasil representado nos documentos da Comissão não era um Brasil estático, descrente das mudanças sociais. Era, sobretudo, um Brasil com a promessa de uma nova civilização, ainda que dotado de travas sociais, históricas e políticas bastante imponentes. A seu ver, o Brasil constituía-se como um país a ser pensado, interpretado, transformado e, fundamentalmente, educado. Assim, se “o passado nos oprime e amarra, temos uma forma de vencê-lo no presente: tornando-o conhecimento, a partir dos direitos humanos, experiência” (AGUIRRE, 1988, p.3). A educação, face a essa compreensão, forneceria o suporte necessário para os novos rumos políticos do país bem como para seus problemas fundantes. “A formação ou educação em direitos humanos” cumpriria, a rigor, “o papel de combater o processo de dominação e alienação que a ordem estabelecida desenvolve e estimula em nossa terra” (OS DIREITOS HUMANOS E A LUTA PELA DEMOCRACIA... 1991, p.47).

Acredito que a construção da Educação em Direitos Humanos no Brasil pode ser melhor entendida se em relevo estiver os diagnósticos de nosso país que embasaram essa formulação educacional. Certamente, a composição da EDH foi apreendida, nos anos 1980, como um plano de intervenção educacional em virtude de uma interpretação específica sobre a sociedade

brasileira. A meu ver, o sentido dessa construção esteve relacionado a uma série de respostas aos dilemas nacionais identificados pela Comissão e por seus interlocutores. Ao que os registros documentais permitiram-me espiar, o núcleo dessa interpretação esteve amparado em duas avaliações interdependentes: um descompasso entre o aporte jurídico e o mundo social e um tipo de ausência de intenções regulares, sistemáticas e engajadas para constituição de uma memória sobre os feitos nefastos da ditadura militar. Começo por este último.

Educação para nunca mais

“Nunca mais. Ditadura nunca mais. Para que o desrespeito aos direitos humanos não mais se repita é que a educação em direitos humanos é fundamental”²⁶. Essa foi a frase que finalizou o Projeto Geral de Educação em Direitos Humanos da Comissão Justiça e Paz para o ano de 1993. Neste texto, mas não só nele, a transição para democracia aparece ainda como um problema a ser enfrentado. A estabilidade democrática demandava, segundo a entidade, uma lembrança incessante, metódica e assertiva sobre a ditadura militar brasileira. Nessa chave de compreensão, reclamar a democracia exigia uma compreensão ampla e profunda da supressão de direitos humanos durante o antigo regime político.

Numa via de mão de dupla, as rememorações do (recente) passado alimentariam as reivindicações do presente. A conscientização social sobre os horrores da ditadura, desse modo, favoreceria, de acordo com essa perspectiva, a consolidação democrática brasileira. As duas incursões, recordar e requerer, estariam, assim, circunscritas a um só processo social. Todavia, sob esse prisma, “o resgate da história recente do desrespeito aos direitos humanos” não estava em curso no país (PROJETO GERAL DE.... 1993, p.18). Para a Comissão, à época, não eram encontrados no Brasil mecanismos que difundissem de forma disciplinada e engajada as atrocidades cometidas na ditadura militar.

Uma tessitura histórica que levasse em conta as trajetórias de homens e mulheres que ousaram posicionar-se de forma contrária a ordem estabelecida era necessária, apesar de não estar voluntariamente, de forma autônoma e por si só, em curso. “O horror e a constante ameaça da ditadura” deveriam ter lugar não somente na história pública e livresca, mas na memória

²⁶ CJPS. Projeto geral de Educação em Direitos Humanos da Comissão Justiça e Paz, 1993. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 406. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

pessoal e particular de cada brasileiro/brasileira (Idem, p.19). Essa produção de memórias aconteceria em muitos espaços: nos museus, nas pesquisas científicas, nos nomes das ruas e praças, nas vitrines de livrarias, nas peças educativas de teatro, nos materiais didáticos, nos julgamentos simbólicos e oficiais, nos currículos escolares e nas ações educativas ao ar livre. (Idem, p.23). Esse arranjo social colocaria em relevo, a seu ver, os sequestros, as mortes, as alterações legais realizadas após 1964, as concepções de *segurança* e *perigo*, as múltiplas formas de censura, as ferramentas de abordagem e investigação policial e, mais sumariamente, o modo como uma perspectiva autoritária do jogo político afetou a vida de centenas de mulheres e homens no país. A longo ou médio prazo, os efeitos dessa ausência, segundo a instituição, poderiam alastrar-se de forma perigosa. “É o conhecimento sobre o que já foi que gera o desejo de futuro” (Idem, p.20).

Essencialmente, a tensão posta estava na compreensão de democracia. À semelhança do clássico texto de Theodor Adorno (1995), “Educação após Auschwitz”, para a Comissão, somente a recuperação histórica de períodos autoritários é que garantiria, genuinamente e de forma ampliada, o anseio social contínuo pela democracia. Ao lançar mão desse entendimento, o Projeto Geral de Educação em Direitos Humanos do ano de 1993 pontuava: “O conhecimento irrestrito sobre o passado não é apenas uma oportunidade da democracia, mas é, também, o caminho para sua construção” (PROJETO GERAL DE... 1993, p.19). Aqui podemos, pois, compreender de forma mais matizada o modo como o curso democrático brasileiro foi decisivo na composição da EDH para a Comissão. Como procurei mostrar no capítulo anterior, para a Comissão, a um só tempo, os sinais de retorno ao regime democrático forneceram a estabilidade necessária para a constituição de projetos de maior ossada e demandaram a formação social para uma nova ordem institucional. À vista disso, nesse sentido, aqui temos a ideia de que a democracia constituía um processo, fruto de inúmeras interações, trâmites e reivindicações, deveria, a nível macro, de acordo com a Comissão, sobressair à ideia de que ela seria apenas uma forma de organização política, restrita à ossatura estatal, campanha eleitoral ou aos círculos institucionais dos três poderes.

Nessa chave analítica, em particular, a educação surge operacionalizada como fecho de ruptura do circuito político brasileiro, sendo investida de potencial para conscientização social e produção de memórias. Isto é, face aos impasses do Brasil com seu passado, a Educação em Direitos Humanos, de forma engajada, disseminaria os ricos de perspectivas políticos-sociais autoritárias do passado. Ela formalizaria, dessa forma, as ferramentas necessárias para que a

“Ditadura nunca mais” fosse instaurada em solo brasileiro. Nas palavras de Jaime Esponda²⁷, apropriadas pela Comissão em material didático, “O primeiro objetivo da EDH deve consistir em ajudar a gerar uma consciência crítica das injustiças cometidas, das ditaduras em nossa sofrível América Latina [...] Assim será gestada a esperança de que é possível um mundo sem tais injustiças” (ESPONDA, 1988, p.73).

Em um só escopo, a Educação em Direitos Humanos articularia tanto um processo de recuperação dos eventos do passado quanto o fortalecimento de valores e perspectivas democráticas.

Descompasso lei-sociedade: por uma nova estrutura de personalidade

Reaver os episódios da ditadura militar brasileira não era, contudo, o bastante para a consolidação democrática ou para a fundação de uma perspectiva sobre os direitos humanos. A meu ver, para além da inexistência de iniciativas imperativas para construção de uma memória sobre a ditadura militar, a instituição da Educação em Direitos Humanos, teve a ver também com uma percepção particular sobre os impasses entre *a lei* e *a sociedade*.

Ao fim dos anos 1980, especialmente com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988, para a Comissão, o lugar jurídico da democracia e da proteção dos direitos humanos parecia estar, aos poucos, resguardado. Lembro aqui que até 1995, além da CFB, pelo menos quatro instâncias de acessão à democracia e aos direitos humanos foram criadas ou incorporadas pelo Estado brasileiro: Estatuto da Criança e Adolescente, em 1990; assinatura no Pacto Internacional sobre os direitos civis e políticos, em 1992; integração ao Pacto internacional sobre os direitos econômicos sociais e culturais, em 1992, e a criação da Comissão de Direitos Humanos na Câmara dos Deputados, em 1995. A nível estatal, essas incursões, ainda que tímidas, pareciam atestar, de acordo com a Comissão, uma garantia institucional de que a democracia, amparada em ideais ligados aos direitos humanos, era requerida²⁸.

²⁷ Advogado e professor universitário, o chileno Jaime Esponda proferiu uma série de palestras e comunicações em eventos promovidos pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Incorporadas em materiais didáticos e apostilas, as perspectivas de Jaime Esponda compuseram as perspectivas teóricas e metodológicas assumidas pela CJPSP.

²⁸ Essa compreensão é precisamente encontrada no documento nomeado “Breve histórico do projeto de Comissão Justiça e Paz de São Paulo”, de 1996, presente na de número 94 do fundo da instituição.

Todavia, uma dissonância estava posta entre o avanço jurídico a incorporação social de valores democráticos. A sociedade, do ponto de vista específico da Comissão, parecia não assumir integralmente os novos moldes político-institucionais do país. Em última medida, tratava-se de um estado institucionalmente democrático sem uma sociedade afeita à promoção dos direitos humanos e à democracia. “Temos lei, mas não sabemos se temos quem as reivindique, quem as assuma, com corpo e alma” (BREVE HISTÓRICO... 1996, p. 13).

Essa interpretação é expressa tanto em documentos formais, como, por exemplo, em protocolos, relatórios e materiais didáticos, quanto nas transcrições de comunicações proferidas pelos integrantes da Comissão. Em conjunto, essas manifestações documentais revelam como determinadas compreensões sobre o Brasil dos anos 1990 se edificaram. Os excertos que destaco abaixo são datados de 1994. Correspondem, pois, a uma palestra proferida por Margarida Genevois e a um Relatório de Atividades do ano referido ano, respectivamente. Ambas elocuições enunciam não só um retrato da sociedade brasileira ante às alterações do novo regime político, como também indicam uma proposta de alteração da realidade social.

Depois desses anos de chumbo, de ditadura, que causaram tanto sofrimento, torturas e mortes, nasceu no mundo inteiro, sobretudo na América Latina (Chile, Uruguai, Argentina e Brasil) onde as ditaduras foram as mais ferozes. Surgiu a preocupação com a construção de instrumentos legais para que essas ditaduras e esse terror não voltasse a acontecer. No âmbito do Estado Brasileiro, torna-se cada vez mais uma preocupação das organizações sociais organizadas contra a ditadura militar e reestabelecimento da democracia. Mas, não bastam normas teóricas, é preciso que esses novos conceitos sejam introjetados, assumidos, vividos, se a nossa meta é essa sociedade mais justa e equitativa. Surgem, cada vez mais, a preocupação com a Educação em Direitos Humanos (GENEVOIS... 1994, p.07).

São inegáveis os avanços da Constituição de 1988 no campo dos Direitos Humanos. Mas, não basta, simplesmente, inseri-los no ordenamento jurídico, é fundamental assegurar sua observância e disseminação. Este foi e continua sendo o principal objetivo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo vem se dedicando à educação em Direitos Humanos como uma de suas atividades prioritárias, buscando criar a consciência de que é possível um mundo com justiça e que, para tanto, é necessário informar o indivíduo com relação aos seus direitos para que se conscientizem que não haverá progresso social onde os Direitos Humanos não sejam rigorosamente respeitados. Devemos construir essa consciência (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS... 1994, p.2).

Desse ângulo, a restauração de direitos políticos e civis, a assinatura de tratados e a criação de organismos estatais ligados a defesa dos direitos humanos não pareciam propiciar nem uma assunção de valores democráticos na sociedade brasileira, nem mesmo uma garantia de que o Estado brasileiro conduziria, através de seus agentes, programas, ações e políticas coerentes à promoção da dignidade humana. Basta recordar, apenas a título de exemplo, que no

período de implementação do Plano Nacional de Direitos Humanos, em 1996, um aumento significativo dos índices de violência protagonizados pelos agentes estatais foram registrados - como o Massacre de Corumbiara em Rondônia, em 1995, em que 16 agricultores sem-terra foram mortos, e o Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996, em que 19 trabalhadores sem-terras foram assassinados.

Ao mesmo tempo, se essa inflexão estava posta, o conhecimento generalizado de textos, leis, estatutos e constituições relativos à história da democracia e das formulações em torno dos direitos humanos não sustentariam uma transformação social. Antes, na perspectiva institucional da Comissão, era preciso construir perspectivas e relações fundamentadas em valores congruentes à dignidade, ao respeito e a liberdade humana. Importava, desta forma, difundir “menos a fundamentação filosófica, sua concepção jurídica e sua evolução histórica” e mais “a prática, a vivência dos direitos humanos e da democracia” (OLGUIN, s/a p.83). Os dilemas do país, sob essa ótica, não seriam apaziguados somente pelas alterações legais ou pela formação de intelectuais, sábios, eruditos ou diletantes, mas, sim, pela formação geral e irrestrita de sujeitos comprometidos com a defesa da dignidade humana e do regime democrático.

De acordo com a Comissão, a lei e a institucionalidade democrática não garantiriam a formação de uma nova compreensão de si e do outro, ou em termos elisianos, não constituiria uma nova “estrutura de personalidade” (ELIAS, 1993, p.224). A educação, diante dessa compreensão, foi entendida como o processo formativo capaz de amparar socialmente uma nova ordem social, restrita, até então, ao plano jurídico. A expectativa abrangente era a de que a educação viabilizaria a vivência contínua, cotidiana e informal dos direitos humanos, requisito essencial para a vida democrática. A nível objetivo, tratava-se, então, de um projeto de maior fôlego, com resultados a longo prazo, cuja realização seria articulada ao Estado brasileiro e a sociedade civil. “Devemos, em síntese, impelir, em conjunto, um processo de formação de atitudes que, requer elementos cognitivos, afetivos e manifestações comportamentais” (OLGUIN, s/a, p.85).

Nesse enquadramento, face a um diagnóstico específico sobre o estatuto legal brasileiro, parece ser requerida a reorganização dos vínculos sociais e de traços de estrutura de personalidade, balizados por princípios valorativos, tal como o princípio da dignidade humana. A Educação em Direitos Humanos, nesse escopo, facilitaria a instituição deste processo ao entusiasmar perspectivas direcionadas a um novo tipo de coexistência social, marcado pelo convívio harmônico, não-violento e respeitoso dos seres humanos. Dito de outro modo, para a

Comissão, um programa educativo atento aos impasses nacionais era, a meu ver, uma resposta civilizatória a um problema social. Nessa acepção, acredito que o amplo projeto da Educação em Direitos Humanos desenhado pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo pareceu mobilizar a construção de uma estrutura de personalidade guiada por princípios valorativos, a serem transformados em princípios orientadores de condutas práticas.

Na verdade, nós precisamos criar um novo esquema mental na sociedade. Nós precisamos criar uma nova sociedade. A nossa civilização está num impasse, ou a gente continua nesse ritmo com essa posição diante dos problemas dos elementos naturais, e o caminho é totalmente suicida, ou temos que encontrar uma saída para a nossa sociedade. Esta saída existe, é realmente criar uma nova mentalidade. Isso é um processo longo e difícil. Mas é possível fazer isso. Isso é possível fazer com medidas rigorosas, com medidas severas, mas basicamente é uma questão de educação, é uma questão cultural. Praticamente há anos que a gente vem com uma mentalidade, com uma concepção de universo, de vida, de estilo de vida, de sociedade, de direitos humanos, de justiça social totalmente errada. Precisamos mudar esse quadro (COMISSÃO DE JUSTIÇA E PAZ - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.... 1988, p.67).

A essa altura, creio que a ideia de *estrutura de personalidade*, tal qual teorizada por Norbert Elias (1897-1990), seja oportuna para refletirmos sobre essa reclamação valorativa. Para Elias (1993; 1994), a *estrutura de personalidade* remete a um conjunto de princípios orientadores da ação nas relações sociais, constituídos historicamente pelo arranjo de configurações sociais, e manifestados individualmente. O conceito exprime, acima de tudo, um regime de comportamento e de emoções expressos por cada sujeito, em um arranjo social específico e particular. Refere-se, pois, a “estrutura da consciência e sentimentos individuais, da interação entre paixões e controle de paixões” (ELIAS, 1993, p.224). Como Elias mostramos ao longo dos dois tomos de *O Processo Civilizador*, a reorganização da rede de relacionamentos, e dos sentidos atribuídos à ela, implica uma mudança na estrutura da personalidade. Quer dizer, a transformação na estrutura das relações está ligada a uma modificação correspondente na estrutura da personalidade. São, assim, processos compatibilizados: na medida em que o modo de encarar a si mesmo e os demais são alterados, a estrutura de personalidade é transformada. Em um entrelace de relações, a mudança na estrutura de personalidade é resultado e origem de configurações sociais particulares, traduzida, pois, “na imagem que o indivíduo forma dos outros e de si mesmo” e, em um processo civilizador, ainda que lento e inconcluso, “mais isento de emoções espontâneas” (ELIAS, 1993, p.227).

A estrutura de personalidade reivindicada pela Educação em Direitos Humanos, parece estar amparada em bases valorativas ancoradas em uma pretensa guinada civilizatória, aos

moldes do que Elias (1993) estabeleceu outrora. Assim, na ausência de uma configuração social favorável a uma guinada civilizatória, a EDH articularia, formalmente, um curso propício a formação desse processo social. Atenta às justificativas institucionais e as diversas manifestações materiais das compreensões educativas da Comissão, reconheço quatro premissas reclamadas nessa composição educacional: 1) alteração na balança entre coerção externa e auto coerção, em prol desta última; 2) desenvolvimento de um padrão social de conduta, e comportamento, que permita um autocontrole estabilizado; 3) desenvolvimento de elementos universais que promovam a identificação mútua entre os sujeitos; 4) controle automático de “emoções perigosas”, especialmente aquelas ligadas à violência física. Essa compreensão educativa refere-se, sobretudo, à constituição de um traço de personalidade, instituída externamente, marcada pelo autocontrole, pela autorregulação e pelo reconhecimento de si e do outro em um só plano jurídico, social e histórico. Essas nuances poderão ser melhores compreendidas com base no conteúdo do próximo capítulo desta dissertação. Por ora, basta pontuar que uma redefinição da ideia de humanidade e de convívio social estava em disputa. Dessa perspectiva:

Educar para os direitos humanos quer dizer educar para saber que existem também “os outros”, tão legítimos quanto nós, seres sociais como nós, a quem devemos respeitar, despojando-nos de nossos preconceitos e projeções de nossos próprios fantasmas etc.” [...] Educar para os direitos humanos é assumir o primeiro direito fundamental, sem o qual os outros não tem sentido, é o de ser pessoa. A educação levará a pessoa a ser, não só pelo conhecimento da lei, superando as concepções de comportamento ligadas ao ter e poder, e estabelecendo condutas que garantam aqueles direitos e deveres em virtude dos quais todo ser humano possa crescer em humanidade (O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS.... 1988, p.15)

Creio que a Educação em Direitos Humanos parece ter sido tomada como uma das possibilidades de constituição desta estrutura de personalidade. Numa autoavaliação institucional, a CJSP era entendida como a instituição fulcral para condução de uma nova ordem civilizatória, marcada pelo autocontrole e pela promoção dos direitos humanos no plano social. Mediante um arranjo educativo formal, como propostas formativas escolares, almejava-se a informalização de condutas condizentes aos direitos humanos, na medida em que “restrições sociais externas, fossem transformadas em autorrestrições” e perspectivas habituais (WOUTERS, 2012, 550). Para a condução da nação a um novo rumo, a discussão comprometida dos direitos humanos em ambientes educacionais foi considerada crucial para a formação de personalidades democráticas e civilizadas, afeitas, portanto, a uma nova ordem social perpassada pela promoção e proteção da dignidade humana.

*

O início da construção da Educação em Direitos Humanos esteve associado às grandes transformações políticas geradas pelo fim da ditadura militar e pela abertura democrática. A constituição da área foi, em grande medida, contemporânea de mudanças políticas radicais na América Latina e, em particular, na estrutura estatal brasileira. Em boa medida, as primeiras reflexões sistematizadas sobre o ensino dos direitos humanos em contextos educativos foram conduzidas e centralizadas pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Essas primeiras incursões estiveram, portanto, circunscritas às motivações institucionais - de bases políticas e religiosas - e a um entendimento particular sobre o papel da própria entidade no curso da história brasileira. Face a essas imbricações, a Educação em Direitos Humanos foi empreendida como o grande motor da transformação social, ou seja, aquela que agitaria uma nova estrutura de personalidade, um novo padrão de relações sociais e, sobretudo, sustentaria o novo regime democrático.

Até aqui refleti quase exclusivamente sobre motivações. No capítulo anterior, ao discutir o estatuto social e o conteúdo das fontes deste trabalho, rastreei o sentido da acumulação documental e produção arquivística para a CJPSP. Atentei-me, então, ao modo como o plano religioso, político e educacional foram acomodados nessa produção narrativa. Tentei, com isso, mostrar como a educação, por condições imperativas e por justificativas particulares, detinha um lugar de acentuado destaque no conjunto de registros materiais da Comissão. Mais que isso, na verdade, tentei evidenciar como o arquivo enuncia uma instituição profundamente educadora.

Neste capítulo, em particular, ainda que com outras questões em mente, mantive-me concentrada às motivações. Busquei, pois, compreender um processo social em sua singularidade, explorando, para isso, um conjunto de ações em suas causas e intenções (WEBER, 2004). A um só tempo, procurei determinar e compreender o sentido das formulações educacionais em direitos humanos para a Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Para isso, ao longo das páginas antecedentes, atentei-me a três entradas: as justificativas para o redirecionamento das ações em 1986-1987, o fundamento religioso que orientou a criação e as atividades da entidade e, por fim, os dois pilares interpretativos que, a meu juízo, ampararam a constituição da Educação em Direitos Humanos.

Mesmo mirando uma formulação educacional particular, produto, até certo momento, de uma instituição específica, podemos notar como uma gama de nuances, impulsos e

justificativas concorreram para construção de um programa educativo inédito no país. Com efeito, o que pode ser depreendido até aqui é que, entendidos como um elemento da missão salvacionista, foram os desdobramentos dos princípios jurídicos, religiosos e políticos com a transformação social que animaram a constituição da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Do comprometimento com a mudança social e com a transformação das configurações das relações sociais é que se pode entender, a meu ver, o núcleo da composição da EDH no seio da CJPSP.

Levando em conta a descrição feita até aqui, no próximo capítulo trato, com particular atenção, do escopo geral da Educação em Direitos Humanos. Nele busquei destacar os conceitos, princípios didáticos e problemas construídos e apreendidos como próprios de uma Educação em Direitos Humanos. A partir daqui passo a descrever, pois, o conteúdo propriamente dito desse arranjo educacional, delineando, assim, as definições sumárias desta proposta educativa. Encaro, de modo mais assertivo, a hipótese de que as motivações expostas até aqui tiveram papel decisivo na concepção das primeiras formulações sobre a EDH no Brasil. Nesse cruzamento, está em meu horizonte os significados constituídos reciprocamente numa constelação de ações e significados sociais que, na impossibilidade de serem reconstituídas e compreendidas em sua totalidade, podem ser tipificadas a fim de compreendê-las (WEBER 2004; 1996). Questiono, no fundo, como estas justificativas e significados favoreceram a estrutura conceitual da EDH.

CAPÍTULO 3 – UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Esta hora requer criar uma cultura verdadeiramente educativa. Alguém chegou a dizer que o passado nos oprime e amarra. Temos uma forma de vencê-lo: tornando-o conhecimento, experiência, reflexa. Não podemos dedicar uma etapa à reflexão e outra à ação, uma a conhecer os direitos Humanos e outra a defendê-los, tudo tem que ser simultâneo, em um tempo dialético. Este tempo está nos esperando.

Luiz Perez Aguirre,
Educar para os direitos humanos: o
grande desafio contemporâneo, 1988.
(Pasta 74)

Portanto, quando penso em educação para os direitos humanos, penso, em primeiro lugar, no que eu faço com os direitos humanos enquanto objeto, enquanto conteúdo para eu ensinar. Quando penso nisso, me pergunto: será que eu ensino direitos humanos? [...] Por isso é que eu dizia no começo: como ensinar direitos humanos? Em primeiro lugar, indignadamente; em segundo lugar, testemunhando aos meninos e meninas que nós os respeitamos como gente.

Paulo Freire,
Educar para os direitos humanos, 1990
(Pasta 403)

Os direitos humanos constituem uma prática que surge do respeito, pelos seres humanos, à tolerância, à abertura mental e abandono do dogmatismo, das discriminações e desigualdades ofensivas, do abuso do poder. [...] A melhor coisa que se pode fazer é ensinar a criança a amar, a doar-se, a misturar direito com dever no mesmo ato - enfim, quer nós interpretemos biologicamente, quer nós interpretemos sociologicamente, o fato é que estamos diante de um problema que é sensibilizar uma criança para o outro, e aí os caminhos são fartos.

Projeto Educação em Direitos Humanos da
CJPSP e Secretaria Municipal de Educação de
São Paulo, 1990
(Pasta 904)

Nas páginas antecedentes procurei explicitar alguns dos elementos que concorreram para o desenvolvimento de um programa educativo voltado aos direitos humanos no Brasil. Pelas pistas deixadas nos documentos, entrevistas e balanços históricos da Comissão, voltei-me, pois, às motivações, justificativas e configurações históricas que balizaram as primeiras iniciativas da Educação em Direitos Humanos em nosso país. À luz de meu problema de pesquisa, busquei capturar, tanto quanto possível, as expectativas originais e o significado particular dos primeiros empreendimentos em EDH conduzidos pela CJPSP.

À vista disso, uma vez que o problema central desta investigação remonta ao sentido da fundação da Educação em Direitos Humanos, creio ser iniludível olhar, a partir daqui, a natureza desta proposta educativa. Com efeito, determinar, ainda que de modo sumário, a singularidade da EDH é a principal tarefa deste capítulo. Como bem alerta Lucia Lippi de Oliveira, “a construção de um campo disciplinar se processa mediante a definição de um objeto próprio e o estabelecimento de uma autonomia que envolve a distinção em relação aos precursores e aos campos conexos” (1995, p.235). A análise da constituição de uma nova área do conhecimento implica, nesse sentido, não somente o reconhecimento das motivações que orientaram determinados empreendimentos científicos e/ou educativos, exige, tão igualmente, a compreensão da ossatura teórico-conceitual que delimitou, delineiou e caracterizou esta nova proposta. Logo, a captação de um *sentido* envolve tanto a reconstituição das motivações e significados atribuídos a um processo ou evento educacional, quanto a definição e análise do conteúdo de uma perspectiva educativa em formação.

A respeito desta dimensão, ainda que eu não tome a Educação em Direitos Humanos como um campo disciplinar propriamente dito, como argumento ao longo deste capítulo, acredito ser inescapável realizar um escrutínio das definições, perspectivas e escopo geral deste arranjo educativo, sobretudo se o meu objetivo geral neste trabalho é, a rigor, compreender o sentido dessa construção educacional. Acima de tudo, encaro o conteúdo deste programa educacional como uma oportunidade para examinar as correspondências, afinidades e contradições entre as motivações institucionais e a delimitação da Educação em Direitos Humanos. Acredito que esses conteúdos figurem um objeto heurístico, revelador do fundamento de algumas das ideias educacionais e jurídicas que têm circulado em nosso país há, pelo menos, três décadas.

Com isso em mente, neste último capítulo analiso a ossatura das iniciativas educativas em direitos humanos desenvolvidas pela Comissão. Objetivamente, aqui concentro-me na

resposta da seguinte questão: de que modo fora definida, entre os anos de 1987 a 1995, a Educação em Direitos Humanos?

Busco precisar, a partir daqui, o conhecimento elaborado, sintetizado e divulgado pela CJPSP. Para isso, delinheio as principais definições, problemas e estratégias metodológico-didáticas compreendidas, nesse período histórico, como próprias da Educação em Direitos Humanos. Pretendo determinar, ainda que em linhas gerais, o corpus de conhecimento encarado como pertencente a chamada Educação em Direitos Humanos. O intento é, em última instância, matizar a nossa compreensão sobre os fundamentos educacionais que constituíram, num momento de fundação, a EDH.

3.1 Um princípio educativo

O recorte desta pesquisa abrange um período de intensa discussão sobre os direitos humanos e suas possibilidades educativas. Na América Latina, no fim da década 1980, “É nesse cenário de disputas de visões e conteúdos democráticos que começa a ser desenvolvida no continente a educação em/para os direitos” (SACAVINO, 2009, p.17). No Brasil, “Especialmente após a década de 1980, as experiências de educação em Direitos Humanos foram multiplicadas” (VIVALDO, 2009, p.82). Nesse momento, “as primeiras iniciativas de discutir a educação em direitos humanos foram construídas ao longo das lutas pela redemocratização quando os princípios dos direitos humanos assumiam um novo lugar nos debates sociais” (VIOLA, 2015, p.88). Fato é que o final dos anos 80 e, principalmente, começo dos anos 90 reuniram um conjunto impressionante de propostas e formulações que modularam educacionalmente os direitos humanos.

À semelhança de organizações latino-americanas que passaram a dedicar-se exclusivamente a projetos educativos, “Ao longo da década de 1990, a CJP-SP continuaria a atuar na América Latina, agora também empenhada na promoção da educação em direitos humanos” (BENEVIDES, 2009, p.322). É preciso recordar que no caso brasileiro a Comissão Justiça e Paz de São Paulo foi a primeira instituição a se dedicar, de modo quase exclusivo, à condução da Educação em Direitos Humanos no país. Após 1987, seu projeto educacional, conforme descrevi no primeiro capítulo, articulou concepções políticas, teorias pedagógicas e fundamentos religiosos na formulação de programa educativo pioneiro em direitos humanos.

Para apreender as bases da EDH foi determinante, pois, compreender a natureza singular dessas interfaces. Isto porque até 1995, espaço temporal em que focalizo minha análise, a maior parte das ações ligadas à EDH no Brasil foram protagonizadas, conduzidas e organizadas pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Simultaneamente, esses empreendimentos edificaram e transmitiram uma nova perspectiva educacional ligada aos direitos humanos. Numa iniciativa conjunta, as primeiras formulações de uma Educação em Direitos Humanos articularam a criação de uma nova proposta educativa e, ao mesmo tempo, justificaram a necessidade de sua criação.

As dezenas de relatórios, correspondências, transcrições de comunicações, relatórios institucionais e apostilas didáticas que compõem o fundo da Comissão dão pistas sobre as perspectivas envolvidas na definição da Educação em Direitos Humanos. Com raríssimas exceções, a maioria dos registros examinados, apresentam uma espécie de delimitação conceitual, teórica ou histórica sobre o escopo da EDH. Com efeito, mesmo em correspondências ordinárias essa postura é encontrada. Em cartas destinadas, por exemplo, aos próprios integrantes ou a interlocutores próximos, é frequente a tessitura de pequenas justificativas sobre a imprescindibilidade de um ensino ou de uma discussão educacional voltada aos direitos humanos. Para além de meras solicitações e convites, as justificativas contidas nesses documentos, invariavelmente, foram acompanhadas de fundamentações pedagógicas e teóricas.

A constituição de um programa cujos pilares teóricos e didáticos estavam em desenvolvimento foi, de fato, uma tarefa exaustiva. Em grande medida, os documentos me levam a acreditar que a farta quantidade de fundamentações da EDH, mesmo em registros de cunho mais informal ou em relatórios institucionais de circulação interna, teve a ver com o próprio momento de construção desse programa educativo. Muito provavelmente, nesse momento de criação, a extensa apresentação de objetivos e princípios esteve relacionada ao então estatuto da Educação em Direitos Humanos: uma proposta em formação, carente de reconhecimento social, destituída de alicerce científico e amparo didático.

Era necessário, a um só tempo, a realização de duas ações coordenadas: a de justificação e a de fundamentação. A Educação em Direitos Humanos, nesse sentido, exigiu a composição de um corpus conceitual e de uma abordagem própria, requerendo, pois, um esforço conjunto de restrição e subsídio teórico-pedagógico para uma nova proposta educativa. Ou seja, num processo interligado, o empenho de construção deu-se juntamente ao esforço de legitimação. Era preciso fundar e difundir uma nova proposta educativa, mas também era necessário

reconhecimento social. Para isso, a saída era apresentar o propósito e a particularidade da EDH de modo concomitantemente à busca por apoiadores, interlocutores e possíveis difusores. Buscava-se, neste momento, tanto o apoio, quanto a construção de alicerces educacionais para a nova democracia brasileira.

Num duplo movimento, essas entradas institucionais construíram e divulgaram uma nova perspectiva educativa. Ainda que a construção da EDH não esteja associada a uma “descoberta”, aos moldes das ciências exatas, as iniciativas educacionais promovidas pela Comissão articularam duas ações bastante próximas àquelas tomadas como *normalização do conhecimento* por por Thomas Kuhn (1978) n’A Estrutura das Revolução Científicas. De modo conjunto, os empreendimentos educativos da CJPSP vincularam um sentido pedagógico, visto, sobretudo, no esforço de fundamentar didaticamente um corpus teórico oriundo do mundo jurídico, e um sentido persuasivo, perceptível na busca por apoio, reconhecimento e assentimento das técnicas, concepções e conceitos indispensáveis para a Educação em Direitos Humanos (KUHN, 1978). Trata-se, assim, de duas ações simultâneas, uma de caráter endógeno (relativa à formação de um escopo pedagógico) e uma de caráter exógeno (referente a estratégias de convencimento social). Assim, “Para descobrir como as revoluções científicas são produzidas”, ou em nosso caso, precisamente, como a construção de um novo ponto de vista educacional é edificado, “teremos, portanto, que examinar não apenas o impacto da natureza e da lógica, mas igualmente as técnicas de argumentação persuasiva que são eficazes no interior dos grupos” (Idem, p.128).

Creio que esse esforço esteve ligado a duas dimensões intimamente relacionadas. De um lado, a abundância de explicitações reforça a ideia de uma proposta educativa em construção, carente, em certo sentido, de reconhecimento social, de outro lado, a quantidade de explicitações expressa o imperativo agenciamento da Comissão Justiça e Paz de São Paulo em definir, para si própria e para seus interlocutores, os alicerces da Educação em Direitos Humanos. A miríade de concepções evocadas nos documentos da CJPSP enuncia, a meu juízo, tanto um controle na formação da EDH quanto uma intenção em legitimar, a cada carta, convite, projeto ou balanço institucional, uma nova concepção educativa – encabeçada, por sua vez, pela própria Comissão.

Este empreendimento de defesa e justificação da EDH teve efeitos diretos, em termos quantitativos e qualitativos, na documentação presente no fundo da CJPSP. Creio que a farta quantidade de textos desta natureza esteve atrelada às motivações institucionais da Comissão em relação à educação. Sem desejar me ocupar, novamente, da produção arquivística da CJPSP,

o que quero pontuar neste momento é que esta disposição de documentos foi, certamente, uma condição reguladora deste exame. A configuração e especificidade do fundo documental da Comissão, e não apenas seu conteúdo, foram elementos que atravessaram as possibilidades e limites analíticos deste texto. De fato, tive ao meu dispor uma riqueza de fontes, requisito, a meu ver, indispensável para determinar o sentido da constituição da EDH no Brasil. Contudo, diante da abundância de registros, tive, também, que estabelecer critérios precisos de seleção não só para compreender a natureza desse arranjo educacional mas também apresentá-la da melhor forma possível ao leitor ou leitora deste texto.

Em razão disso, selecionei, para uma análise mais detida, documentos que apresentassem as perspectivas comuns que transpassaram esses registros. Mirei os elementos que invariavelmente alicerçaram, no interior da CJPSP, a EDH. Não obstante, em meu horizonte estiveram também as dissonâncias, variações e contradições dessas formulações educacionais. Em linhas gerais, atenta não só a fundamentação, mas também a construção dos fundamentos educacionais, num duplo olhar analítico, observei as inconstâncias e os traços, mais ou menos, unânimes das concepções presentes nos registros históricos que explorei. Amparada por esta documentação e guiada por esta perspectiva analítica, busquei apreender parte do conhecimento construído e entendido como relativo à Educação em Direitos Humanos. As interpretações e inferências que constam a seguir foram amplamente amparadas nessa decisão analítica.

Apesar da miríade de perspectivas presentes no arquivo consultado, de maneira mais ou menos geral, o que há de comum nesses registros é a ideia de que a Educação em Direitos Humanos constitui uma postura de ser no mundo, ou, melhor dizendo, um imperativo ético de docentes e discentes. Em um período de construções e instabilidade, este me parece, por certo, o principal núcleo definidor da EDH: uma proposta educativa cuja missão era a formação de personalidades democráticas e atentas à promoção e defesa da dignidade humana. Por isso mesmo, deveria ser uma formação educacional totalizante, não condicionada à uma disciplina, curso, projeto ou conteúdo curricular. Nem poderia, de igual modo, ser restrita aos ciclos formais de ensino e aprendizagem. Como, então, constituir uma ação educativa delimitada para um objetivo tão abrangente quanto este?

Desde essa compreensão, toda educação deveria ser pautada pela ótica dos *direitos humanos*, isto porque todo processo educativo, em qualquer nível de escolaridade, deveria ser um processo atravessado pelo reconhecimento e pelo respeito da dignidade humana. Estes princípios deveriam ser os pilares da socialização escolar, fosse ela regular ou tardia, formal ou

informal. Sobretudo, se constituída e vulgarizada, ela deveria ser um princípio transversal de toda ação que fosse entendida ou se entende como educativa. O respeito aos direitos humanos, “produto da interação e das experiências compartilhadas entre professores e alunos, pais e filhos, amigos e a sociedade em geral”, consagrar-se-iam, deste modo, como uma forma de conduzir e orientar a vida (ESQUIVEL, 1990, p.14 apud COLETÂNEA DE TEXTOS... 1990). Entendida como um processo contínuo, constante e sistemático da formação humana, seria forjada nos mais diversos espaços formativos por educadores, ativistas e até mesmo familiares.

Essa compreensão geral é encontrada em inúmeras comunicações e registros institucionais. Nos compêndios, apostilas e relatórios é facilmente perceptível a expressiva quantidade de páginas que foram dedicadas à defesa da EDH como um princípio transversal no ensino e na aprendizagem. A inclusão da EDH nos circuitos formais e não formais de educação alimentaria, de acordo com as formulações estabelecidas pela Comissão, um novo paradigma educativo. Ao reavaliar as bases e objetivos dos processos educativos, ela renovaria, por consequência, a condução e a compreensão de todo o campo educacional. Em alguns textos mais enfáticos dispostos no arquivo da CJPSP, a EDH, se difundida e bem-sucedida fosse, poderia, a longo prazo, numa longa cadeia de influxos recíprocos, balizar a socialização de crianças no ambiente familiar. Neste sentido, no limite, estava em jogo a ideia de que a escola, apreendida como ambiente formal de socialização, obtinha o poder de transformar as bases da socialização familiar.

Como mencionei momentos atrás, o que estava em jogo era, pois, a introdução de valores democráticos e a constituição de uma nova perspectiva histórico-social promovida a partir de contextos educativos. Tratava-se, sobretudo, de incutir uma nova compreensão sobre o mundo jurídico, a democracia e as diversas formas de desigualdade humana no mundo contemporâneo. Essa seria, com efeito, a missão da Educação em Direitos Humanos. Acima de tudo, essa seria uma tarefa a ser assumida não só por todo docente, currículo ou proposta educativa interessada na construção de cidadãos, conscientes e afeitos à democracia, mas também por todo sujeito profundamente engajado com a construção de um novo mundo, ou, em termos mais restritos, um novo Brasil.

Os trechos que destaco a seguir, em citação direta, são elucidativos desta compreensão. Acaso ou não, todos são datados de 1993. O primeiro deles é fruto do já citado “Projeto Educação em Direitos Humanos para o ano de 1993”, o segundo é parte de uma comunicação, também já mencionada neste texto, de Antônio Carlos Fester intitulada “Educar para os Direitos Humanos” e o terceiro, por sua vez, é um extrato de um texto didático produzido por Alfredo

Bosi²⁹, também nomeado “Educar para os Direitos Humanos”. De modo distinto, os excertos tomam a Educação em Direitos Humanos como um modo de enxergar, conduzir e orientar a ação educativa e, em alguma medida, a própria vida. Cada qual a seu modo, os textos parecem atribuir um objetivo comum à EDH: a constituição, em um futuro próximo e distante, de um princípio orientador das ações individuais e perspectivas sociais estabilizadas. Creio que esta seja a chave mais potente para começarmos a delinear a natureza da EDH para a Comissão Justiça e Paz de São Paulo.

Por se tratarem de valores universais o respeito aos Direitos Humanos interessa a todos os povos. Educar para os Direitos Humanos é, assim, tarefa que se impõe a toda a humanidade, especialmente às sociedades onde a violação dos direitos fundamentais da pessoa humana é permanente. É uma atitude para com a vida. Na sociedade brasileira essa tarefa é particularmente importante, não só pela violação sistemática desses direitos, mas porque a sociedade brasileira não vive somente uma crise econômica, social e política (PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS... 1993, p. 38).

Educar para os direitos humanos é uma questão de postura, uma questão de ser no mundo. É uma questão de capacidade de diálogo, de liberdade, de aceitação de novo, de confiança no outro, é uma questão de reverência. Ser reverente, é olhar com amor toda e qualquer miséria humana (FESTER, 1993, p.18).

Para o ensino dos direitos humanos são necessárias três fases: 1) sensibilização; 2) percepção; 3) reflexão. A sensibilização deve começar desde a infância. Deve começar com pais e mães, desde a formação do ego. Trata de a escola propiciar oportunidade para que os pais se encontrem, troquem suas experiências de vida, reconheçam a existência de problemas comuns que podem ser sanados. Estas relações humanas não são um pré-requisito para a sensibilização para os Direitos Humanos. A educação é a instância e instituição central para mudança dos vínculos sociais, da sociedade e da família (BOSI, 1993, p.3).

Um propósito tão grande quanto o expresso nesses trechos não poderia ser restrito à uma disciplina ou à esfera formal de ensino. À semelhança da discussão traçada no primeiro tópico do segundo capítulo deste trabalho (2.1 Uma instituição educadora, p.50), em que observei a fundição da atividade jurídica à ideia de educação, aqui, a compreensão da atividade educativa e pedagógica é profundamente alargada. Nestes trechos, mas também em tantos outros presentes no fundo da Comissão, a ideia de educação, entendida como um processo de ensino e aprendizado de conteúdos, ferramentas e competências, parece ser embaralhada à ideia

²⁹ Alfredo Bosi (1936-) é professor universitário emérito da Universidade de São Paulo, crítico literário e historiador. Presidiu, de 1982 a 1984, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos Dom Paulo Evaristo Arns e compôs, desde 1987, a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo.

de socialização, tomada como um processo muito próximo àquele definido por Durkheim (2011). Seguramente, parte essencial do entendimento sobre a Educação em Direitos Humanos envolvia, justamente, a construção de uma nova socialização através das ações educativas. Há, nesses trechos citados acima, um fio argumentativo que transpassa a compreensão geral sobre a EDH: um programa educativo preocupado com os direitos humanos deveria ser, por essência, um programa que assumisse uma forma imperativa e particular de formação social.

Em algumas formulações mais implacáveis, como a de Alfredo Bosi citada acima (1993), almejava-se o início de uma formação em direitos humanos já no seio familiar. Nessas apreensões, o princípio da Educação em Direitos Humanos como um mediador da socialização de jovens e crianças foi assumida de forma mais explícita. O início de uma sensibilização para os direitos humanos deveria acontecer muito antes do início da vida escolar das crianças; necessitaria, pois, ser pensada como uma ação pedagógica permanente cujo objetivo fosse repensar as formas de ver, interpretar e viver o cotidiano. Entretanto, a formação no ambiente familiar, conduzida por pais e responsáveis, aconteceria somente em um momento posterior à ampla e generalizada introdução da Educação em Direitos Humanos em espaços institucionalizados. Num primeiro plano estava, pois, a formação de estudantes em espaços formais de ensino e aprendizado. A socialização para os direitos humanos no ambiente familiar aconteceria em uma trama social um pouco mais espontânea, menos formal; sobretudo, seria resultado da formação daqueles e daquelas que tiveram em sua trajetória escolar contato com a Educação em Direitos Humanos.

Em boa medida, a concepção de Educação em Direitos Humanos formulada pela CJPSP compreendia um processo educativo sistemático, permanente e geral, cujo objetivo era transformação dos laços sociais e a fundação de valores humanos. Por isso mesmo, pela mediação ou alcance, a Educação em Direitos Humanos deveria ser uma orientação educativa a todos que estivessem abertos e passíveis à construção de novos valores e laços sociais.

Tomada como um processo contínuo e incessante de formação, a Educação em Direitos Humanos não estaria subsumida tão somente à condução de um/a *docente*, de um o/da professor/a ou de um especialista. Seria, a médio ou longo prazo, um traço ordinário e habitual da formação dos sujeitos. Nessa chave de compreensão, a escola, e outros espaços formais de educação, detinham um lugar singular. A eles caberia ou uma formação continuada em direitos humanos ou, na ausência de uma reflexão iniciada no universo familiar, a constituição de uma lente de percepção da vida em sociedade. Os espaços formais de ensino seriam, nesses termos, um primeiro passo rumo a mudança na estrutura das relações sociais. No curso do processo

social, as reflexões produzidas no âmbito educativo seriam, pouco a pouco, incorporadas nas relações sociais informais e, lentamente, absorvida como um traço de personalidade.

O pano de fundo dessa concepção dizia respeito, pois, a uma proposta de mudança radical no cotidiano e na reinterpretação de visões estabelecidas na sociedade ocidental, em que a transformação das perspectivas culturais e do cotidiano seria alcançada tanto pela esfera privada quanto pela pública. Com o suporte da EDH estaria garantida, em contextos educativos, a reflexão de certos valores tomados como imprescindíveis tanto para a construção de um Brasil mais justo, digno e democrático, quanto para constituição de um novo padrão de relacionamento (ELIAS, 1993). À educação essa era, certamente, uma atribuição de grande envergadura.

Em seu substrato mais geral, a EDH foi compreendida mais como um imperativo educativo e menos como um campo de conhecimento. Ou, de modo mais preciso, desde o ponto de vista institucional da Comissão: “A educação em direitos humanos, mais que conteúdos, deve ser uma postura do ser no mundo. Os direitos humanos não constituem uma disciplina porque são princípios que embasam ou deveriam embasar as diversas áreas de conhecimento do homem e do mundo” (PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.... 1988, p. 6). A Educação em Direitos Humanos, por esse ângulo de percepção, não poderia ser um tópico de discussão no meio de uma aula ou cerceada tão somente por uma disciplina. Encarada mais como princípio e menos como um conjunto de conceitos e conteúdos, uma vez que a transversalidade e interdisciplinaridade assegurariam a vivência global e cotidiana dos direitos humanos.

Visto deste lugar, o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos relacionava-se, de modo generalizado, à reestruturação da ação educativa. Maiormente, nos registros que pude consultar, a EDH era apresentada como um princípio orientador da atividade docente de educadores e educadoras e, ao mesmo tempo, como uma perspectiva, uma visão de mundo, a ser aprendida e assumida por discentes. Se a educação era a “a instituição central para mudança dos vínculos sociais, da sociedade e da família” (BOSI, 1993, p.3), como a citação de Alfredo Bosi bem exprime, a Educação em Direitos Humanos era a ferramenta dessa transformação. Estava em pauta menos a organização de um rol conceitual e teórico e mais a composição de um ponto de vista a ser introduzido no tecido social através da educação.

Esta é, seguramente, uma característica peculiar da EDH. Diferentemente dos processos de introdução da Sociologia e da Filosofia nos currículos escolares nos anos 2000 (MEUCCI, 2015; MORAES, 2011), nunca houve, no interior da Comissão, a defesa da EDH como uma

disciplina escolar *strictu sensu*: autônoma, dotada de carga horária regular, detentora de currículo fixo e conduzida por especialistas da área. É curioso notar como no processo de inclusão destas duas disciplinas, que também reivindicaram a tarefa de construção de personalidades democráticas através da educação, havia uma preocupação latente com seu caráter disciplinar. De modo bastante próximo à Educação em Direitos Humanos, no novo milênio, a inserção da Sociologia e Filosofia expressava uma acentuada alteração de objetivos atribuídos ao currículo escolar da educação básica. Ambos os campos de conhecimento, a Filosofia e a Sociologia, expressavam o requerimento de uma nova forma de compreensão e interpretação de mundo, que privilegiava a introdução de “novos sujeitos e novas expressões na escola” (MEUCCI, 2015, p.257). Neste contexto, “havia uma percepção positiva em relação à ampliação das humanidades no currículo escolar, sempre relacionada ao argumento da imperativa socialização para a democracia” (MEUCCI, 2018, s/p).

A inclusão da Sociologia em 2008, como disciplina obrigatória, reivindicava a construção de ferramentas de análise de uma realidade complexa e constantemente em mudanças. A Filosofia, por seu turno, era compreendida como um espaço de reflexão e análise de paradigmas caros à humanidade. Os esforços mais assertivos de introdução desses saberes no ensino médio pautaram-se, justamente, no entendimento de que seus conceitos e perspectivas não poderiam ser ministrado apenas como conteúdo transversal do currículo escolar, como eram até então.. Isto é, suas especificidades e propósitos exigiam, pois, uma disciplina regular, ministradas por professores e professoras com formação nas respectivas áreas de conhecimento. Conforme nos sugere Gustavo Azevedo (2014), um projeto interdisciplinar, que dissolvesse os conteúdos e conceitos da Sociologia e da Filosofia em disciplinas afins, não garantiria “o espaço delas como disciplinas próprias” (AVEZEDO, 2014, p.30), e dessa forma, não asseguraria a constituição de uma perspectiva tipicamente filosófica e sociológica entre os jovens no ensino médio. Ainda que distintas, com objetos e abordagens próprias, os esforços de introdução das disciplinas na educação básica foram realizados de forma inseparável, “tornando uma argumentação única justificável para as duas” (Idem, p.15). Com efeito, o argumento lançado era o de que o preparo para a cidadania, para a vida em democracia, poderia ganhar contornos mais assertivos “a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos [de Filosofia e Sociologia], assim como determinados temas e autores abordados pelas disciplinas no ensino médio” (Idem, p.45).

Cito os casos da recente introdução da Sociologia e Filosofia na educação básica brasileira para obtermos tanto uma visão aérea quanto a do *nadador*, isto é, visões relativas,

pois, à perspectiva do curso do “fluxo histórico” e à “que se tem de dentro do fluxo”, respectivamente (ELIAS, 1994, p. 39). É interessante notar como esses dois processos, da recente inserção da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio e as primeiras reflexões sistematizadas em torno da Educação em Direitos Humanos, tiveram motivações muito próximas, mas saídas muito distintas. Ambos, a meu ver, relacionaram-se ao processo de fortalecimento da democracia ou, mais precisamente, com a ideia de construção de sujeitos portadores, afeitos e defensores de valores democráticos. Contudo, ainda que um e outro possam ser consideradas respostas educacionais aos problemas do país, os caminhos de suas propostas foram absolutamente dessemelhantes. No caso da Sociologia e a Filosofia, a possibilidade de disseminação de suas perspectivas esteve diretamente relacionada a prerrogativa disciplinar das respectivas áreas de conhecimento. Ao passo que, no caso da Educação em Direitos Humanos, seu sucesso como *ponto de vista educacional* foi associado a seu caráter transversal e difuso.

Evidentemente, há além de diferenças motivacionais, de objetivos e de escopo, profundas distinções quanto a estabilidade e consolidação das áreas. Em meados dos anos 2000, a Filosofia e a Sociologia contavam com uma vasta capilaridade acadêmica-institucional no cenário brasileiro. De ponta a ponta, nos dois campos disciplinares, o país contava com cursos de graduação e pós-graduação, *stricto e latu senso*, congressos, encontros e seminários anuais, bem como sólidos grupos de pesquisa. Para além da centenária tradição sociológica e milenar filosófica, tratavam-se, no caso brasileiro, de saberes institucionalizados e bastante estáveis. Esse, nem de longe, era o quadro da Educação em Direitos Humanos. No Brasil e na América Latina, ao fim dos anos 1980 e começo dos anos 1990. À essa altura, a EDH era uma proposta educativa em emergência, conduzida por pouquíssimos educadores, intelectuais e juristas filiados, sobretudo, a entidades de defesa dos direitos humanos. Isto é, na maior parte do mundo, a EDH ainda era uma atividade secundária e complementar às atividades de cunho jurídico desenvolvidas por agências de defesa e promoção da dignidade humana. Nas palavras de Suzana Sacavino (2009), nesse momento, “No final da década de 1980, a educação em/para os direitos humanos na América Latina apresentava-se como uma prática nova, em formação, ainda à procura de sua própria identidade” (p.79).

Com esse pequeno quadro comparativo, quero dizer que se quisermos atinar à natureza da Educação em Direitos Humanos para a Comissão Justiça e Paz de São Paulo precisamos atentar-nos a um elemento importante. Parte substancial da definição da EDH deve ser compreendida em relação a um contexto contingencial mais abrangente. É possível afirmar, a

partir dos registros históricos consultados, que a EDH era apreendida como uma postura pedagógica, quer dizer, como um ponto de vista ou um princípio educativo. Por essa razão, de um lado, desde a perspectiva da Comissão, ela deveria ser um fio condutor da ação educativa e não um conjunto de conteúdos - ou, tão somente, uma disciplina escolar/universitária. Por outro lado, é preciso considerar, à época, a EDH como uma proposta em emergência, carente de reconhecimento social, destituída de grupos e encontros sistemáticos de discussão e, em boa medida, desprovida de uma plataforma teórico-conceitual consolidada. Neste cenário de criação e fundação de uma nova perspectiva educacional, “além da diversidade das práticas” desenvolvidas na América Latina, [...] “observa-se, portanto, que a educação em direitos humanos é uma prática que tem se desenvolvido desigualmente nos objetivos e nas metodologias, respondendo à capacidade de ação das instâncias e instituições isoladamente”. (SILVA, 1995, p.74)

Apontando isso não pretendo ser conclusiva. Pretendo, antes, indicar, de forma mais consistente, uma correspondência entre o estado mais abrangente da EDH e a proposta específica desenvolvida pela Comissão. Este complexo processo não tem lugar desligado da situação mais geral sobre a Educação em Direitos Humanos na América Latina. Tem-se, por isso mesmo, que estabelecer correlações entre a configuração deste saber e o processo de construção deste programa no Brasil. Com efeito, o que pode ser notado é uma íntima congruência entre o estatuto geral da proposta educativa (bastante incipiente, instável e exordial) e os moldes definidores alinhavados pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo (flexíveis, transversais, amplos e, de certo ponto de vista, bastante difusos). Mantenho, no entanto, essa consideração a título de hipótese de pesquisa, na impossibilidade de averiguar e comparar sistematicamente o quadro de desenvolvimento interno à CJPSP e um mais continental.

Dito isso, acredito que tenhamos chegado ao pilar estruturante da Educação em Direitos Humanos, tal como concebida originalmente pela CJPSP. Fundamentalmente, esta base ligava-se a uma só proposição: a EDH serviria como uma mediadora da ação pedagógica, fosse ela ordinária ou extraordinária, realizada em espaços formais ou não de ensino e aprendizado. Talvez, as sínteses mais assertivas desse entendimento estejam nas citações que mostro a seguir. A primeira delas é extraída de um relatório institucional da Comissão datado de 1992, que resume a EDH como um “um estilo de vida”, transpassado da esfera educacional às esferas mais abrangentes da vida social, transposto do imperativo ético individual ao coletivo. A segunda é parte integrante de uma apostila didática, extraída do primeiro seminário sobre a

EDH no país, o Seminário Educar para os Direitos Humanos, de 1987. Não há registros contundentes sobre a autoria desta comunicação, transcrita e transformada em texto. O terceiro trecho é datado de 1988 e é originário de um texto de Luiz Perez Aguirre, padre jesuíta uruguaio que manteve intensas relações com os integrantes da CJPSP. Este trecho, em especial, pode ser encontrado em citação direta em diversos outros documentos institucionais da Comissão; recorrentemente era lançado em conclusões de projetos ou relatórios.

A educação em direitos humanos pressupõe a vivência global dos direitos humanos, vendo-os como conquista contínua e cotidiana através da participação, como método educativo, que favoreça a colaboração, o respeito, o pluralismo e a tolerância entre todos (PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS... 1992, p.26).

Introduzir os Direitos Humanos [no cotidiano e na educação] supõe tudo isso: supõe repensar os conteúdos e como se trabalham, supõe repensar as metodologias e elaborar formas de trabalhos diferentes, supõe repensar as relações educativas e criar relações mais humanas nas instituições educativas e supõe repensar o funcionamento das instituições educativas, da sociedade, de quem somos e do que queremos ser enquanto sociedade. (APOSTILA - SEMINÁRIO EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS, 1987, p.70)

A *educação* é a base do crescimento e da estruturação da pessoa. Não se deve confundir o que é propriamente um processo educativo com o meramente instrutivo (AGUIRRE, 1988, p.91).

Nesses excertos um entendimento comum é perceptível: a Educação em Direitos Humanos deveria aflorar talentos, virtudes, e, acima de tudo, enunciar a responsabilidade de cada ser humano frente aos demais seres humanos. Com efeito, a reformulação dos princípios educativos e a consequente reestruturação da estrutura de personalidade era uma verdadeira obsessão. Num projeto de menor escopo, o pilar mais elementar da Educação em Direitos Humanos referia-se-, pois, à reestruturação da ação educacional orientada para e pelos direitos humanos, ou, mais precisamente, para o reconhecimento geral e irrestrito da dignidade humana. Numa atribuição de maior alcance, e tanto mais imprevisível, ela poderia recompor a natureza dos vínculos societários.

Creio que parte dessa formulação institucional esteja diretamente conectada às contribuições teóricas e vínculos da Comissão Justiça e Paz de São Paulo com Paulo Freire (1921-1997). Freire foi, de fato, um ativo interlocutor da Comissão, especialmente depois de 1987, momento este em que a instituição passou a se dedicar aos debates e iniciativas propriamente educativas. Um dos relatórios da Comissão, citado em epígrafe do capítulo 2, chega até mesmo a apontar que Freire, junto a Teologia da Libertação, constituiu um dos condicionantes para a constituição da Educação em Direitos Humanos no Brasil: “A CJPSP elegeu como prioridade de seus trabalhos, o Projeto Educação em Direitos Humanos, baseado,

como se lê na proposta de ação, nas ideias de Paulo Freire e da Teologia da Libertação, o que tem se revelado fecundo e pertinente" (PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS... 1993, p.31)³⁰.

Freire, em suas proposições, compreendia a educação como um trabalho disciplinado de transformação do mundo e do ser humano. Com efeito, essa era sua definição mais sumária. Invariavelmente, era essa também a delimitação incorporada e difundida pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Para nosso autor, a educação era entendida como um processo social contínuo e permanente, não subsumido a nenhum ambiente formal de aprendizado e ensino, nem mesmo a escola. A educação era, pois, uma atividade humana interrupta e sistemática que atingia, a um só momento, educador e educandos: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1997, p.12).

O processo de ensino-aprendizado, segundo Freire, requer um exercício incessante de leitura do mundo social. Isto é, para o autor, a análise da vida em sociedade é parte intrínseca da atividade pedagógica. Se não há, portanto, uma atividade pedagógica descolada do contexto social mais abrangente, a tarefa mais elementar do docente é a de reconhecer as bases sociais que atravessam e condicionam a vida do estudante. “Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente *estudar*, observar” (FREIRE, s/a, p.6)³¹. A atividade docente é, em vista disso, um ofício flexível e, fundamentalmente, atento as diferenças e circunstâncias nas quais o ensino pode ocorrer.

³⁰ É importante lembrar que em diversos seminários promovidos pela CJPSP, Freire esteve presente: Seminário Educar para os Direitos Humanos (1987), Círculo de Palestras sobre Direitos Humanos (1988), Círculo de Palestras sobre Direitos Humanos (1989) e o Seminário Educação em Direitos Humanos (1990). Além disso, projetos comuns foram desenvolvidos pela Comissão Justiça e Paz e por Paulo Freire durante sua gestão como Secretário Municipal da Educação da cidade de São Paulo, de 1989 a 1992. Neste período, a pedido da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a Comissão conduziu a reorientação curricular de dez escolas municipais. Na base desta reestruturação estava, pois, *a educação problematizadora*, principal proposta pedagógica de Freire (FREIRE, 1997; FREIRE, 1982), e a Educação em Direitos Humanos.

³¹ Uma cópia deste texto encontra-se no arquivo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo: FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Org: CJPSP. Comissão Justiça e Paz - Seminário Educação em Direitos Humanos de 19 a 23/03/90. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 403. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

Atualmente, ele está, também, publicado pela Revista de Estudos Avançados. A referência completa para o texto é: FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, Aug. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

De fato, Freire detinha uma preocupação latente com a adaptabilidade e flexibilidade do conteúdo educativo. Conforme o educador alertava, se a realidade era plural e diversa, os programas de ensino e as estratégias didáticas não poderiam, pois, serem proposições estanques, quer dizer, fixadas no tempo e no espaço. A atividade pedagógica deveria emergir do contexto social ao qual o/a estudante pertencesse. Por isso mesmo, todo conteúdo deveria, necessariamente, ser ajustado e adaptado à realidade do grupo no qual se realiza a experiência educativa. Isto é, é justamente a realidade que se quer mudar que também serve de ponto de partida. Nessa chave de apreensão o princípio mais elementar da construção do conhecimento é o da apreensão da singularidade do contexto educacional.

Essa compreensão parece-me, com efeito, um dos pilares basilares da Educação em Direitos Humanos tal como proposta originalmente pela Comissão. Creio que essa base esteja precisamente na formulação da Comissão sobre o fim último da educação e a estratégia geral para tal. Uma iniciativa educativa plural, relativa e adaptável, conduzida por todo/a aquele/a disposto/a a ensinar, seria o método mais assertivo para a transformação radical dos laços sociais. Um trecho emblemático do relatório “Comissão Justiça e Paz de São Paulo - Síntese de sua história e proposta de ação”, de 1987, dá pistas das conexões entre Freire e as apreensões particulares da Comissão: “E a educação problematizadora de Paulo Freire, e em nosso caso em direitos humanos, em suas múltiplas formas, especialmente a extracurricular e extraescolar, é um instrumento eficaz de luta e possibilita, com a ajuda dos agente-educadores eruditos e não eruditos, que os setores populares descubram formas novas de luta e resistências.” (COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO... 1986, p.31). Uma postura educativa atenta aos direitos humanos dar-se-ia a partir da realidade em que estejam inseridos os participantes do processo. É a vivência cotidiana e a prática diária, a referência às relações reais estabelecidas pelo educando que permitiria a formação das perspectivas sociais desejadas.

Recorrentemente as proposições de Freire aparecem nos relatórios e revisões produzidas pela CJPSP. Nas mais de duas mil páginas consultadas no arquivo, as alusões às concepções de Freire aparecem, pelo menos, 52 vezes. Além dos vínculos institucionais e governamentais de Freire com a Comissão, a *pedagogia problematizadora* era, certamente, uma referência importante na construção da EDH. A ideia de uma ação educativa de caráter flexível cujo objetivo é a mudança da sociedade parece ter sido, com efeito, um aspecto do pensamento pedagógico de Freire decisivo na composição da Educação em Direitos Humanos para a instituição que aqui observo.

3.2 Rever a si, ver o outro

Como procurei evidenciar até aqui, a Educação em Direitos Humanos capitanearia, a curto prazo, tanto a reorganização das atividades de ensino quanto, num futuro mais distante, a reformulação dos vínculos sociais. Não obstante, se seu objetivo mais geral da relacionava-se à transformação dos laços sociais através da reestruturação da ação educativa, uma miríade de respostas e estratégias foram constituídas para cumprir objetivos de menor envergadura. Certamente, nesse processo, um dos núcleos mais discutidos e pensados foi a ideia de *dignidade humana*.

Via de regra, a dignidade humana foi encarada como uma propriedade humana, inerente a qualquer sujeito, independentemente de posição política, crença religiosa, raça ou gênero. Foi tomada, por esse ponto de vista, como uma qualidade humana universal atribuída a todo ser humano, quaisquer seja seu traço mais particular ou individual. Desde este horizonte de compreensão, a dignidade humana referia-se, pois, um atributo intrinsecamente relacional: indistintamente, toda pessoa é merecedora de respeito, cuidado, atenção e consideração por parte do outro, da comunidade, do Estado, do ordenamento jurídico e, sobretudo, da ordem social. O verdadeiro impasse a ser resolvido estava, assim, na ausência de seu reconhecimento irrestrito. Ou, para ser mais assertiva, o cerne do problema estava, justamente, na inexistência de reconhecimento generalizado da dignidade humana.

Do ângulo de percepção da Comissão, no Brasil, a expressão limite da ausência de reconhecimento da dignidade humana deu-se, sobretudo, nas violações sistemáticas aos direitos humanos durante a ditadura militar. Neste período, os métodos de investigação marcados pelo forjamento de provas, as redefinições ordinárias de crime, as torturas empregadas nos depoimentos e no cárcere, as prisões arbitrárias, a não-presunção de inocência e a supressão de *habeas-corpus* marcaram, de forma efusiva o não reconhecimento da dignidade humana. Todavia, este não era um problema restrito aos agentes da ditadura ou do Estado brasileiro - tratava-se, sobretudo, de um episódio que aflorou esta percepção. Antes de mais nada, a ausência geral de reconhecimento da dignidade humana era um ponto de vista comum e constitutivo da sociedade brasileira. Seus efeitos eram perceptíveis tanto no entendimento nebuloso de si próprio como sujeito digno, quanto na dificuldade em reconhecer esta qualidade no outro. Este era, pois, um traço social geral que fora traduzido e cristalizado no estatuto jurídico e nas políticas estatais de nossa história recente.

A Educação em Direitos Humanos, tinha um lugar singular nesse entendimento. Ela seria, pois, a ferramenta fulcral para a constituição do reconhecimento da dignidade humana no tecido social. Isto é, a EDH forneceria “a base de uma revolução ética e cultural que construiria, nos homens, o verdadeiro sentido de sua dignidade humana” (PROGRAMA PARA O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS, 1986, s/p). Fundamentalmente, seria a principal porta de entrada para uma discussão generalizada, organizada e transversal sobre o princípio da dignidade humana. Difundida entre o maior número de estudantes possíveis, a Educação em Direitos Humanos asseguraria um lugar seguro e inviolável para a introdução de uma nova perspectiva social atenta à dignidade da pessoa humana.

É esta a mensagem dos direitos humanos, de uma educação voltada a eles, é essencialmente isto: vejam que direitos humanos não implica uma determinada teoria política, nem é socialismo, não importa a forma do governo, é realmente um pormenor. O que é essencial é o reconhecimento da pessoa humana como o primeiro dos valores. É o reconhecimento do dever de cada um de nós de trabalhar em todos os momentos com o máximo de nossas forças para a valorização da pessoa humana, o reconhecimento, o respeito da dignidade humana. (DALLARI, 1991, p.72)³²

Muitos dos registros presentes no fundo da Comissão tratam, justamente, das soluções educativas para o amplo reconhecimento da dignidade humana. Com efeito, essas composições são parte do resultado das primeiras tentativas de estruturação dos direitos humanos como uma perspectiva eminentemente educacional. Como procurei mostrar no capítulo anterior, para a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, o reconhecimento irrestrito da dignidade humana era um objetivo característico e fundante da Educação em Direitos Humanos. Sua tarefa mais elementar era fornecer, através de orientações pedagógicas, as bases para uma nova forma de relacionamento humano atento a ideia de dignidade humana. Em razão disso, no arquivo da instituição é possível encontrar uma gama de textos cujo problema elementar remete, diretamente, às estratégias educacionais para o respeito e promoção da dignidade humana.

Nas páginas de muitos dos relatórios e apostilas didáticas é possível encontrar, ainda que de forma dissolvida e nem sempre consistente, um método para o estabelecimento desse reconhecimento. Ainda que não organizada como uma estratégia unívoca de ensino, certos elementos aparecem recorrentemente nas formulações educacionais da Comissão. Essas propostas didáticas não podem ser encontradas em sua forma pura nos documentos, mas sua

³² Transcrição de fala, intitulada “Direitos humanos: histórico, conceito e classificação”, do jurista e integrante da Comissão Dalmo Dallari proferida em 1991, em razão de uma comunicação interna na CJPSP. Referência: DALLARI, Dalmo. Direitos humanos: histórico, conceito e classificação. In: CJPSP (Org) Educação em Direitos Humanos, 1992, pasta 904. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

determinação pode ajudar a entender melhor os significados das formulações educativas da Comissão (WEBER, 1994, p.12). Com efeito, há, em muitas páginas, a proposição de um protocolo pedagógico para a Educação em Direitos Humanos que leve em conta a *descoberta*, a *introdução* e a *assunção* da dignidade humana como valor a ser constituído entre os sujeitos. Procuro discriminar, de agora em diante, as bases deste método.

Se a dignidade não era um princípio largamente reconhecido pelo tecido social era necessário, então, conduzir um processo social, através da educação, que orientasse os sujeitos a identificar e admitir essa qualidade humana considerada universal. Face a esse quadro, a tarefa a ser cumprida era, pois, auxiliar os sujeitos a descobrirem o outro e a si mesmos como seres detentores de dignidade humana. Antes de tudo, antes mesmo de pensar na ideia propriamente dita de reconhecimento da dignidade humana, era preciso promover um processo de descoberta, dentro e fora de si, deste princípio. Isto é, antes de reconhecer era preciso descobrir.

Atenta a esta dimensão, a Educação em Direitos Humanos foi encarada como postura educativa capaz de abrir espaços para que: a) sujeitos vissem a si mesmos como detentores de direitos e valores eminentes à sua existência; b) fossem capazes de tanto de reconhecer violações, quanto de acionar mecanismos de defesa correspondentes a cada tipo de supressão de direito; c) apreendessem os limites da ação humana e da violação ao outro. Desde o ponto de vista da Comissão, a descoberta de si como sujeito detentor de dignidade humana, neste sentido, seria capaz de imprimir uma nova visão e entendimento sobre si próprio, sobre o outro, e, no limite, sobre a própria definição e ideia de humanidade. Quer dizer, ao olhar para si sob outro ângulo seria possível reinterpretar, também sob outra matriz de compreensão, o outro.

No limite dessa compreensão, sendo a dignidade humana uma premissa da própria ideia de humanidade, tratava-se, então, de uma descoberta de si e do outro na condição humana. Nesse escopo, ressaltava-se que “a dignidade da pessoa humana é o eixo em torno do qual gira o conceito dos Direitos Humanos, seu dinamismo é a resposta a requerimentos novos que surgem dos protestos dos humildes, dos marginalizados, do mais profundo dos povos” [...]; dito de outro modo, a dignidade humana era compreendida como a própria “consciência moral da humanidade” (EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS... 1996, p.3). Se o reconhecimento do outro e de si como sujeito digno não era um processo espontâneo e natural, a Educação em Direitos Humanos, disseminada através de uma postura educativa no ambiente educacional formal e não-escolar iniciaria um amplo processo social de descoberta do princípio da dignidade humana.

Importa ressaltar, a esta altura, que a reivindicação de uma Educação em Direitos Humanos estava intimamente relacionada ao argumento de que o reconhecimento da dignidade humana, de si e do outro, não constituía uma conduta intrínseca à natureza humana. Se de um lado era preciso qualificar a dignidade como qualidade inerente à condição humana, em contrapartida, havia a certificação de que o reconhecimento desta não era imanente nem aos valores, nem à conduta humana. Havia, neste sentido, um imbróglio a ser resolvido pedagogicamente: a dignidade humana era encarada como atributo próprio e intrínseco à condição humana, todavia, ao mesmo tempo, havia a constatação de que essa qualidade não era amplamente reconhecida ou legitimada pela sociedade brasileira.

Sugeridas de modo bastante esparso, algumas reflexões em torno de casos pontuais poderiam facilitar o alcance deste objetivo. Em relatórios e planos de ensino mais extensos é recomendado, por exemplo, que o/a educador/a conduzisse os/as estudantes a elencarem problemas pelos quais *minorias*³³ vivem cotidianamente. Este tipo de exercício poderia ser feito através de consultas a jornais ou conversas com pessoas em situação de vulnerabilidade social (SÍNTESE DE SUA HISTÓRIA... 1992, p.29). Reflexões em torno de episódios hipotéticos também serviriam como ferramenta didática. Casos fictícios de prisões arbitrárias, por exemplo, poderiam instigar estudantes a formulem saídas para episódios de violação de direitos humanos. As respostas dos/as alunos/as auxiliariam o/a mediador/a a explicitar os direitos elementares da pessoa que é objeto da detenção – como, a título de exemplo, o direito imediato à informação sobre as razões da detenção. Atividades que levassem em conta ocorrências ou circunstâncias de sofrimento desassistida do outro serviriam como situações potentes para que estudantes refletissem sobre a situação, dor e a história de vida do “próximo” (OS DIREITOS HUMANOS... 1991, p.47).

De modo geral, exercícios como esses foram entendidos, pois, como recurso de sensibilização para os problemas sociais. Em grande medida, como detalharei no próximo tópico, essas dinâmicas procuravam promover posturas que combinavam um tipo de imaginação potente o suficiente para constituição da *empatia* nos sujeitos, no sentido mannhemiano do conceito (MANNHEIM, 2012, p.70), entre os estudantes. Nesse registro estava, então, a constituição da capacidade intelectual para sentir o que sentiria uma outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela.

³³ Via de regra, de acordo com os registros analisados, a noção de *minorias* incluía: cegos, surdos-mudos, deficientes (físico e mentais), pessoas de diferentes origens étnica, grupos de opinião, idosos, presos, etc.

Contudo, descobrir a existência irrestrita da dignidade humana não era o suficiente para uma alteração radical dos vínculos societários. Este reconhecimento seria, tão somente, um primeiro passo para a transformação de personalidades e, a longo prazo, do tecido social. Tão ou mais importante quanto descobrir e reconhecer a dignidade humana de si e do outro, era, por sua vez, incorporá-la pessoalmente como um valor. Em outras palavras, tão ou mais importante que descobrir o princípio da dignidade humana era assumi-la como uma verdadeira conduta orientadora de vida. À vista disso, de acordo com as elaborações educacionais da Comissão, uma educação para os direitos humanos corresponderia não somente ao domínio instrumental de regulamentos e declarações de direitos, antes, teria como objetivo a inculcação de valores - ou, para acionar o léxico do material produzido pela Comissão: a introjeção de valores.

Um programa educativo preocupado com a transformação social e com a instituição de novas perspectivas deveria ter em seu horizonte, pois, a introjeção de valores não construídos espontaneamente pelo tecido social. Ao lançar mão desta premissa, o papel da Educação em Direitos Humanos traduzia-se, sobretudo, na indução de um processo social que não ocorreu naturalmente e não parecia estar voluntariamente em curso. Seguramente, não seria exagero tomar a EDH como um processo de transformação social planejada, como uma mudança provocada - arquitetada, pensada, refletida e ostensivamente organizada. E, sendo esta uma das principais facetas de seu escopo, a incumbência da EDH era introjetar, no interior de cada pessoa, uma orientação de vida permeada pela ideia de respeito intransigente e integral pela vida do outro e de si - independentemente de qualquer contexto ou condição diversa. Deste modo,

a dignidade humana deve se converter em uma forma de vida, produto da interação e das experiências compartilhadas entre professores e alunos, pais e filhos, amigos e a sociedade em geral. A Educação em Direitos Humanos deve fazer parte dos programas de ensino. Bem, não, só a teoria não basta: é preciso a introjeção profunda dos valores (PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS... 1993, p.39).

Mediante estratégias didáticas que promovessem o reconhecimento e a introjeção de princípios, o respeito à dignidade humana surgiria, pouco a pouco, como uma perspectiva interior de cada pessoa. Este parece-me ser, afinal de contas, um propósito fundante da proposta educativa aqui analisada: instituir, através da educação, um novo modo de ação alinhado aos direitos humanos e, sobretudo, à ideia de dignidade humana. Somente com a indução deste processo social seria possível angariar, de modo amplo, profundo e generalizado, a vivência contínua, cotidiana e informal dos direitos humanos. A longo prazo, num esforço coletivo através da educação, uma mudança social constituiria uma nova percepção de si e do outro.

O trecho que destaco a seguir é uma passagem exemplar deste ponto vista. Nomeado “Alguns aspectos teóricos do ensino dos direitos humanos”, de autoria do educador espanhol José Tuvilla Rayo (1958-), trata-se de excerto retirado de um texto muito citado, repercutido e reimpresso pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo.

A educação em matéria de direitos humanos deve ir acompanhada do exercício prático de direitos e deveres na vida diária. Educação para os direitos humanos deve incluir um tipo de ensino que abarque a análise da realidade e do outro. Os objetivos são: conscientização (consciência humana fraterna, não violenta e pacífica); exercitação (não violenta e pacificadora, construir o amor) e responsabilização (de si na vida pessoal e coletiva). O ensino em direitos humanos deve promover as chamadas aptidões sociais: descobrir a dignidade; saber reconhecer e aceitar as diferenças; estabelecer relações construtivas e não opressoras com os outros; resolver os conflitos de maneira não-violenta; assumir as responsabilidades; participar nas decisões; compreender a utilização dos mecanismos de proteção dos direitos do homem dos níveis local, regional, europeu e mundial (RAYO, 1986, p.4).

Compreendidas como estratégias pedagógicas, a descoberta, a introjeção e a assunção da dignidade humana suportariam a instituição de um novo valor social. De acordo com essa formulação educativa, a dignidade humana seria tanto objeto de reconhecimento quanto elemento orientador da ação social de homens e mulheres em relações sociais. Essas três posturas didáticas potencializariam, segundo a Comissão, a constituição de prisma interpretativo necessário a uma ordem social específica, a saber, a democrática. Com a transformação do fundamento do tecido social, almejava-se a constituição de condições sociais que sustentassem um curso histórico mais estável, democrático e civilizado. Nessa apreensão, uma sociedade verdadeiramente democrática só seria possível se houvesse “as condições que garantam seu exercício, através da mentalidade de cada cidadão” (FEDERALIZAÇÃO DOS CRIMES QUE VIOLAM... 1993, p.42).

Olhando para os registros tecidos pela Comissão, estes esforços parecem ser indicativos do profundo desejo de intervenção no percurso do processo histórico brasileiro. A meu ver, um planejamento pedagógico voltado à descoberta, introjeção e assunção da dignidade humana respondia, num primeiro plano, às intenções de fundamentação da EDH como uma postura educativa singular, dotada de um corpus de problemas próprio. Ao mesmo tempo, a fundação da Educação em Direitos Humanos ligou-se à intenções mais abrangentes de mudança na mentalidade e na substância da ação social ordinária dos sujeitos. Valendo-me das palavras de

Glaucia Villas-Boas sobre outro objeto³⁴, a produção desses artifícios pedagógicos “revelava[m] a liberdade de agir dentro de um plano elaborado de antemão. Traduzia”, acima de tudo, “o desejo de intervir na espontaneidade dos acontecimentos para mudar a feição das instituições, das mentalidades, da distribuição do poder, impondo uma regularidade nova à conduta cotidiana de homens e mulheres” (VILLAS-BOAS, 2006, p.13). A meu ver, estas estratégias sinalizam as aspirações de um grupo de agentes - resguardados em uma instituição bastante influente no cenário político e educacional brasileiro - que assumiu como missão uma tarefa tanto hercúlea quanto arriscada: a transformação das percepções individuais, do conteúdo das relações sociais e da estrutura da sociedade através da Educação em Direitos Humanos.

Ela [a Educação em Direitos Humanos] deve não só preparar o aluno para compreender, enfrentar o mundo do trabalho, mas contribuir para a consciência política e social das suas relações. Esse deve ser seu como elemento que vem contribuir para o cumprimento da cidadania, quando ela se propõe a um trabalho de formação de hábitos, de atitudes e consciência dos alunos. Ela nos ajudará a mudar este país (MONTEIRO, 1988, p.7)³⁵.

Com efeito, parte significativa dos problemas da Educação em Direitos Humanos giraram em torno da ideia de humanidade. Até aqui procurei enunciar como a ideia de dignidade humana passou a ser um problema pedagógico a partir do momento em que foi encarada como um entrave social passível de transformação pela educação. Com isso em mente, o que interessa compreender a partir daqui é, justamente, as nuances que orbitaram esta compreensão. A meu ver, nas formulações educativas da CJPSP, foram os ideais de humanidade e sociedade que sustentaram a ideia de dignidade humana. É daí, então, a importância particular de compreendê-los a partir daqui.

“Os Direitos Humanos tomam sentido na relação de um sujeito com outros seres humanos” (OS DIREITOS HUMANOS... 1988, p.8). Estas palavras finalizaram um dos registros institucionais mais ricos do fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, o texto nomeado “Os direitos humanos através da História” de 1988. Este documento possui, em

³⁴ Refiro-me, pois, ao livro “Mudança Provocada. Passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro” em que Glaucia Villas-Boas discute as tensões entre pensamento, ação, conhecimento científico e posições políticas entre os intelectuais brasileiros da geração de 1950.

³⁵ O excerto é fruto de uma comunicação de Aida Monteiro intitulada “Implantação do ensino de direitos humanos na rede oficial”, realizada em 1988. Ainda foi uma interlocutora ativa da Comissão. A professora compôs ativamente a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, instituição criada em 1996, presidida por Margarida Genevois, como extensão da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo.

verdade, uma peculiaridade importante: mesmo que datado de 1988, momento em que as primeiras reflexões em torno da EDH ainda não estavam plenamente sistematizadas, este texto concentra algumas das elaborações educativas mais ricas da Comissão. Isto porque nele as conexões entre a Educação em Direitos Humanos e as ideias de humanidade e sociedade aparecem de forma bastante translúcida. É do horizonte destas tensões que sugiro, pois, a compreensão de um dos núcleos estruturantes da Educação em Direitos Humanos em seu momento de criação.

De modo similar às definições descritas no primeiro tópico deste capítulo, neste material há o entendimento de que a Educação em Direitos Humanos deveria constituir uma postura didática que fortalecesse os vínculos do/a estudante com o outro, com grupo de pares, com as instituições e com a comunidade. Deveria ser, a rigor, uma conduta pedagógica que indicasse e contextualizasse as redes sociais nas quais cada sujeito é inserido. Seu escopo requeria, nesse sentido, estratégias que auxiliassem sujeitos a se verem não só como seres sociais, mas também como sujeitos interdependentes e profundamente conectados uns aos outros. Cabia à EDH, assim, deslindar e qualificar a interminável cadeia social na qual cada sujeito está inserido e é participe. Seu papel era, assim, conduzir a identificação de relações sociais cada vez mais amplas junto aos estudantes. Esta contextualização começaria a partir do espaço mais particular do estudante, conformado por seu grupo de colegas, até perspectivas cada vez mais distantes, diversas e englobantes.

Segundo o documento referido acima, a discussão de algumas das esferas do processo histórico e da vida social auxiliaria a condução desta contextualização: a divisão do trabalho social, a interdependência entre os municípios, estados e países, os intercâmbios culturais, as peculiaridades do processo de colonização, a formação dos estados nacionais, a história de movimentos sociais, a natureza dos movimentos políticos de resistência a governos autoritários, o processo histórico da constituição de direitos, os trâmites políticos em torno da produção de artefatos jurídicos, a estrutura das diferentes formas de desigualdade social, a história da construção da desigualdade social, os impactos da concentração de renda, os efeitos da supressão de direitos civis, políticos e sociais, as consequências de políticas de censura e cerceamento etc. A reflexão em torno desses episódios, temas e conteúdos deveria ser transpassada por artifícios didáticos que abrissem as “janelas para o mundo”, “estimulassem sistematicamente o pensamento social”, “encorajassem a participação dos estudantes na vida em grupo”, “globalizasse” os elementos históricos da vida privada e, especialmente, articulasse as diferentes áreas do conhecimento (OS DIREITOS HUMANOS... 1988).

A promoção destes recursos em espaços pedagógicos seria condicionada pela própria natureza transversal da Educação em Direitos Humanos, tal como entendida pela Comissão. Vale lembrar, como mencionei anteriormente, que a EDH não foi compreendida como um corpus teórico-metodológico de uma disciplina, de um conteúdo disciplinar, de uma matéria ou mesmo de um grupo de matérias. Era definida, antes, como um fio transversal do processo educativo, isto é, um enfoque da ação educativa. Isto posto, as reflexões como as supracitadas seriam comportadas pela EDH justamente porque “O ensino-aprendizagem dos Direitos Humanos constitui um processo de formação e desenvolvimento de atitudes e que estas tem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. As metodologias, que se adotem, deverão atender, simultaneamente, a estes três elementos” (Idem, p.9).

Face a esse entendimento, era preciso ver a si em um contexto mais globalizante para rever, também o outro sob prisma o da dignidade humana. Ao reconstituir parte dos processos sociais, conexões e tramas históricas da qual cada indivíduo é fruto, intérprete e agente, a relevância da dignidade humana seria não só de mais fácil entendimento como de mais fácil assimilação pessoal. Vendo a si próprio como parte de um tecido – em que cada fina linha corresponderia ao curso de uma trajetória individual e o movimento do conjunto teria efeitos diretos e indiretos sob cada um –, o sentido das lutas por mudanças, das violações de direitos humanos e do desrespeito ao princípio da dignidade humana ganharia outro contorno. Por mais distante ou diferente que o fosse, se o outro fosse acometido por alguma injustiça, desigualdade ou supressão de direito, não seria tomado como um caso isolado. Tomando a si próprio como parte integrante de um corpo social, de uma cadeia interminável de relações, as violações e arbitrariedades sofridas pelo outro seriam apreendidas como ações ofensivas a si próprio e a todo tecido social.

Os trechos que destaco abaixo são representativos desta compreensão. Ambos parecem cristalizar um tipo de objetivo e metodologia comum à Educação em Direitos Humanos. O primeiro deles é um excerto de texto de autoria de Perez Aguirre, educador já apresentado neste texto. O texto compôs o material para o curso “Curso de formação de monitores em Educação em Direitos Humanos” ofertado pela Comissão em 1991. O segundo fragmento é originário de um pequeno texto síntese escrito pela própria Comissão Justiça e Paz nomeado Educação para os Direitos Humanos, datado de 1992.

Não podemos conceber o processo educativo melhor do que como uma espécie de empatia, de mimesis de atitudes entre os dois sujeitos ativos do processo educativo. Pretender que se assume uma nova atitude no educando (ou no interlocutor) supõe implicar-se de tal forma e tem tal monta de consequências para ambos que, de alguma

maneira, supõe fazer uma séria e profunda mutação em nossa e em sua concepção de realidade. É como um processo de conversão porque leva à encarnação no outro na minha axiologia ou na minha hierarquia de valores (CARTA DE UM GRUPO DE AUDACIOSOS QUE QUER EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS... 1991, p.110).

Não basta o descobrimento do outro como um 'tú', nem como manifestação do 'eu' como identidade de minha pessoa. É necessária a aparição do 'nós' para que exista a convivência e a comunidade. Toda educação em Direitos Humanos deverá ter em conta essa prevalência do espírito comunitário nos diversos campos das relações sociais. E não apenas entre as pessoas, senão também entre os povos enquanto corpos sociais. [...] Os direitos humanos não se situam, ao contrário do que geralmente se opina, essencialmente em nível ideológico, de leis, virtudes etc. Fundamentalmente são uma práxis, relações reais entre pessoas, carnavais, infraestruturais (EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS... 1992, p.7).

Nos dois trechos, o sentido pessoal – isto é, aquele portado e significado individualmente por cada sujeito – da dignidade humana e dos direitos humanos surgiria, sobretudo, a partir do reconhecimento da abrangência dos processos históricos, da natureza das relações sociais e das teias de interdependência social. Do ponto de vista particular da Comissão, a um só tempo, a ciência desses processos remodelaria tanto a identidade de cada sujeito quanto a percepção individual deste para o coletivo. Conforme as elaborações da CJPSP permite-me observar, a longo prazo, através da educação, a transformação das concepções individuais traria uma nova compreensão sobre a ideia de humanidade.

Se reconhecida a trama social que conecta cada pessoa uma a outra, políticas, concepções e percepções de não reconhecimento da dignidade humana seriam apreendidas como uma violação universal aos direitos da pessoa humana, mesmo que estas fossem passadas ou longínquas. A condição para essa compreensão seria, pois, a constituição de uma profunda identificação entre o outro e eu. A Educação em Direitos Humanos tinha um lugar singular na constituição desse processo: à ela caberia tanto a elucidação das redes sociais que atravessam a vida de cada sujeito, quanto o deslindamento dos traços biológicos, culturais e sociais comuns a todos seres humanos. Dito de outra forma, através de uma postura pedagógica atenta aos direitos humanos, seria articulado um movimento coordenado: o de pertencimento a uma ordem social abrangente e o de identificação ao gênero humano.

No limite deste entendimento, a constituição da dignidade humana como um princípio orientador da ação social estaria condicionado ao reconhecimento de si como um ser social. Neste registro, uma Educação em Direitos Humanos, tal como imaginado pela Comissão Justiça e Paz de São Paulo, estaria preocupada com a construção de um saber existencial permeado pela constante contextualização dos agentes na história, no cotidiano e nas dinâmicas mais abrangentes da vida social. De acordo com essa compreensão, para reconhecer a violação da

outro sujeito, ainda que em uma condição profundamente distinta (MANNHEIM, 2012, p.70). É precisamente pelo ponto de vista do outro que seriam dadas as condições para o reconhecimento de si na sociedade (Idem, p.70). Como faculdade intelectual constituída historicamente, a *empatia* estaria condicionada, assim, a um processo social de (auto)conscientização social, em que a autoavaliação de si e a avaliação do outro é plenamente estabelecida (Idem, p.70). A constituição desse ponto de vista parece-me, com efeito, a grande interpretação sobre o Brasil tecida pela Comissão. Agir a despeito desta interpretação era, certamente, uma das grandes incumbências da Educação em Direitos Humanos para a Comissão Justiça e Paz de São Paulo.

Em síntese, considerando esse entendimento, a constituição de uma sensibilidade para a dignidade humana seria formada a partir da consideração de duas instâncias interdependentes: do outro como ser essencial a própria existência e do outro como igual, isto é, detentor das mesmas qualidades e atributos que eu. Com efeito, esta formulação era parte de um entendimento que considerava “Os direitos humanos” como “uma prática que surge do respeito pelos seres humanos” (PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS... 1991, p.9). O reconhecimento da imprescindibilidade dos direitos humanos seria constituído, de um lado, pelo esclarecimento dos vínculos que ligam cada pessoa a outra e, de outro lado, pela profunda identificação do outro como ser semelhante.

*

Neste capítulo procurei determinar a natureza da Educação em Direitos Humanos para a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, instituição que sistematizou e difundiu este programa educativo no Brasil. Com isso, tornou-se possível ver como as motivações ligadas à transformação da sociedade brasileira desaguaram na estruturação da Educação em Direitos Humanos como abordagem pedagógica. Nos três tópicos deste capítulo busquei alinhar seu princípio, sua estratégia e seu problema em seu momento de criação.

Com efeito, seu princípio pedagógico mais elementar remetia, pois, à uma ação educativa orientada para valores coerentes aos do atual estatuto dos direitos humanos. Sua estratégia didática remontava, sobretudo, a um plano de ação que articulasse a descoberta, a introjeção e a assunção da dignidade humana como uma perspectiva pessoal. Enquanto programa educativo, a meu juízo, seu problema alinhava-se diretamente a seu objetivo: a

redefinição da percepção de si através da reconstituição dos laços societários. Neste momento, a EDH foi compreendida como o alicerce da mudança na ação educativa - fosse ou não realizada em espaços formais, fosse ou não mediada por especialistas, fosse ou não conduzida por docentes.

Em acordo com ponto de vista institucional da Comissão, acredito que tenhamos chegado ao núcleo da Educação em Direitos Humanos. O que espero ter deixado claro até aqui é que a Educação em Direitos Humanos, a esta altura, caracterizava-se mais por suas intenções e objetivos gerais e menos pela constituição de um corpus de estratégias didáticas ou de uma plataforma teórico-conceitual. Em síntese, sua essência referia-se, pois, aos seus propósitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, fruto de uma investigação realizada ao longo de dois anos, organizei algumas das descobertas e reflexões em torno da criação da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Nas páginas que compõem este trabalho tentei determinar o sentido dessa construção educacional para sua principal agência fundadora. Assim, neste processo, três perguntas particulares nortearam minhas reflexões: qual o significado da produção e conservação dos primeiros registros materiais relacionados à EDH? Quais foram os sentidos atribuídos as primeiras iniciativas relacionadas ao tema? Qual a natureza e especificidade deste novo programa educativo? Como o/a leitor/a bem pôde ver, as respostas a cada uma destas questões ocuparam, respectivamente, um capítulo desta dissertação.

As respostas a essas perguntas levaram-nos a ver como no fim dos anos 1980 a Comissão constituiu-se como o centro de proposição e articulação da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Transformou-se, pois, na instituição criadora de um novo arranjo educacional voltado aos direitos humanos para o país. Com efeito, a importância de sua atuação é particularmente notável quando observamos o quadro de integrantes de outras agências dedicadas à promoção da EDH no Brasil. Duas das mais relevantes organizações responsáveis pela articulação da Educação em Direitos Humanos tiveram suas origens intimamente relacionadas à atuação da Comissão. Este é o caso da já citada Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, criada em 1996 por Margarida Genevois (integrante da CJPSP) e composta por Maria Victória Benevides (também integrante da instituição), e do também já citado Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, organismo federal de cunho consultivo, fundado em julho de 2003, que teve principal objetivo a construção dos planos nacionais de EDH, composto também por ex-integrantes da Comissão e interlocutores ativos desta instituição.

Como o bom método sugere, a análise do curso da ação social pressupõe um movimento duplo: o do rastreamento da motivação e a análise da cadeia de efeitos decorrentes desta (WEBER, 2012). Weber nos diz, em sua clássica definição, que o papel mais elementar da Sociologia é “compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos” (WEBER, 2012 p.4). A compreensão sociológica de uma ação social requer, segundo o autor alemão, não apenas a identificação de seu sentido original, mas também a explicação de seu curso e de suas consequências mais manifestas. Todavia, como pode-se depreender, aqui atentei-me apenas ao primeiro destes dois movimentos, contemplando, nos limites desse trabalho, apenas o sentido atribuído à fundação

da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Isto é, por fins de exequibilidade desta dissertação, temporalmente detive-me até 1995, momento em que as primeiras iniciativas foram conduzidas majoritariamente por uma única instituição no Brasil: a Comissão Justiça e Paz de São Paulo.

Assim, preciso esclarecer que não pretendi situar, num contexto mais abrangente, os empreendimentos educativos da Comissão. Ainda assim, mesmo que resignados a um pano de fundo, nem sempre visíveis ao/a leitor/a deste texto, os efeitos mais abrangentes desta construção educativa estiveram, a todo momento, no meu horizonte de reflexão. Como dito na introdução deste texto, o problema de pesquisa desta dissertação foi formulado a partir dos efeitos da constituição da Educação em Direitos Humanos: foi apenas pelo atual nível de institucionalização da EDH que pude recuar temporalmente para compreender os elementos que concorreram para sua criação. Todavia, não observei o modo particular como as formulações educativas tecidas pela Comissão da Justiça e Paz de São Paulo orientaram a condução de outros projetos relativos à Educação em Direitos Humanos após 1995. É necessário que o curso deste processo seja futuramente investigado para avaliarmos, de modo contundente, as conexões mais manifestas entre as motivações originais aqui observadas e os efeitos previstos e imprevistos destas³⁶.

Para além desta consideração teórico-metodológica, é possível alinhar aqui algumas das considerações mais importantes lançadas neste texto.

Ao contrário do que algumas análises sugerem, acredito que a constituição da EDH não tenha sido resultado apenas de um movimento reativo ao fim ditadura militar. Certamente, esse foi, de fato, o principalmente elemento propulsor de sua criação, mas não fora, nem de longe, o único motivo para esta construção educativa. Para a principal agência criadora da Educação em Direitos Humanos no Brasil, a Comissão, a ditadura, marcada pela ausência de reconhecimento da dignidade humana, apenas cristalizou o enfraquecimento do senso comunitário e dos ideais de humanidade. Acima de tudo, para a Comissão, o regime militar solidificou uma percepção social fundante e atuante da sociedade brasileira: a de profunda desconsideração ou desqualificação da dignidade humana dos sujeitos. Esta perspectiva social, de acordo com esse ângulo de entendimento, transpassou a formação histórica do Brasil e seria um valor orientador das ações sociais contemporâneas. O não reconhecimento da dignidade humana do outro atravessou a colonização, percorreu o regime escravocrata, orientou as

36

políticas desenvolvidas no regime militar e transpassava a atroz desigualdade social de nosso país. Face a este diagnóstico, apenas o reconhecimento e a transformação generalizada deste elemento remodelaria o fio da história brasileira. Mais que isso, o sucesso da democracia brasileira e a possibilidade de uma sociedade civilizada estaria subsumida à instituição deste processo. Assim, um projeto factível de mudança social precisava considerar o grande fardo nacional: “o não reconhecimento da humanidade do outro faz parte da cultura brasileira” (FESTER, 1993, p.19).

Portanto, era sim necessário a formação de um tipo de registro educacional relativo as atrocidades do regime militar, como procurei pontuar no fim do segundo capítulo, mas, mais imprescindível que isso era a transformação das percepções de si diante do curso histórico. A educação detinha um lugar estratégico nessa difícil missão: ela era, pois, a grande esfera da vida social responsável pela transformação de cada sujeito. À vista disso, uma educação particularmente voltada aos direitos humanos detinha, pois, uma tripla tarefa: a redefinição da ideia de humanidade, a contextualização dos direitos, conquistados historicamente, que garantiriam uma forma digna de vida no mundo e o deslindamento das redes de interdependência nas quais cada sujeito está inerentemente inserido.

Certamente, estas primeiras formulações e delimitações empreendidas pela CJPSP não permaneceram estáticas ao longo destas quase três décadas que conectam o início do marco temporal desta análise e os dias de hoje. Basta uma vista de olhos para notar que os efeitos das formulações educacionais desenhadas pela Comissão não corresponderam integralmente aos significados originalmente atribuídos a elas. Ainda assim, é possível afirmar que em nosso país, até hoje, mesmo com um lapso temporal considerável, algumas composições educativas originalmente pensadas no interior da Comissão permanecem ativas.

Olhando com particular atenção para as proposições pedagógicas relativas à Educação em Direitos Humanos é possível notar como, ainda hoje, sua definição mais elementar refere-se a ideia de um programa educativo cujo maior objetivo é a transformação de estudantes em agentes atentos à promoção e proteção da dignidade humana. Esta parece ser, na verdade, uma definição bastante estabilizada atribuída à EDH. Trata-se, na verdade, de uma compreensão corrente que toma a Educação em Direitos Humanos como a ação educativa necessária para a transformação de sujeitos em pessoas ativamente interessadas pela vida política e social.

Em boa medida, em numerosos tratados educativos ou exames educacionais, a Educação em Direitos Humanos é encarada como a ferramenta responsável pela renovação da ação

educativa ao propiciar, pedagogicamente, uma formação capaz de transformar, pouco a pouco, as concepções sociais de indivíduo, sociedade e humanidade (LAPA, RODRIGUES, 2016, p.200). Em tantos outros registros textuais, compreendida como instrumento fulcral na mudança de mentalidades, a Educação em Direitos Humanos ainda é encarada como o elemento fundamental para a qualidade da vida democrática e como pré-requisito para a formação de pessoas cidadãs (BITTAR, 2007). Na esteira dessa compreensão, mesmo considerando o relativo grau de institucionalização da EDH, visto particularmente pela promulgação dos dois Planos nacionais de Educação em Direitos Humanos (publicados em 2003 e em 2006) e pela inclusão da EDH como conteúdo transversal da educação básica (conforme indicado pela Lei nº 13.010, de 2014), a ideia de uma perspectiva educativa direcionada ao fortalecimento da democracia e de novos ideais societários parece ainda o elemento mais definidor deste programa.

Com efeito, não é possível realizar uma conexão causal entre as definições concebidas originalmente pela Comissão e a existência contemporânea destas delimitações próximas. Quero dizer, não é possível, pois, encarar essas compreensões como meras reproduções das formulações inicialmente desenhadas pela Comissão. Tampouco é permissível, a mim, debitar apenas à Comissão, e as formulações nacionais, a confecção destas ideias. Por outro lado, é inegável, as correspondências imediatas entre estes dois planos, ainda mais quando nos detemos à ativa circulação de integrantes da CJPSP em instituições educativas brasileiras – tanto de cunho estatal (como o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos) quanto de cunho civil (como é o caso particular da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos).

Restrita as composições educativas da Comissão, busquei, sobretudo, determinar o sentido da constituição da Educação em Direitos Humanos no Brasil, desde o ponto de vista das motivações até o das fundamentações pedagógicas. Acredito que nas páginas antecedentes, especialmente nas considerações lançadas ao fim de cada capítulo, este sentido tenha ficado explícito ao/a leitor/a. Muitos elementos concorreram para a construção desta perspectiva educativa: o alto grau de influência social da Comissão, as referências religiosas da instituição promotora, a estabilidade política propiciada pelo início do regime democrático, os diagnósticos sociais cristalizados pela ditadura militar, o profundo desejo de transformação da sociedade brasileira e, acima de tudo, a crença de que a educação seria o grande motor da mudança social. Talvez, aqui resida a maior contribuição das reflexões lançadas neste texto: a compreensão de uma aspiração educacional cujas construções são significativas para entendermos a origem de certas proposições educativas contemporâneas.

É a partir deste horizonte de reflexões que constituo uma última e breve indagação neste texto.

Como procurei argumentar ao longo desta dissertação, a fundação da EDH esteve articulada a um profundo desejo de transformação da sociedade brasileira. Quero dizer, seu escopo mais elementar remeteu à transformação, através da educação, das relações sociais. Certamente, se olharmos com a devida atenção, esse quadro remonta, pois, a um clássico dilema das Ciências Sociais: as tensões entre *contingência social* e *vontade de transformação/conservação*. Weber mesmo nos lembra que a ação social tem seu curso e seus efeitos imprevistos justamente porque é relacionada a uma constelação de ações, significados e sentidos que se influenciam numa barafunda de influxos recíprocos (WEBER, 2012). Assim, carecemos ainda de análises que cotejem as motivações e as condições sociais para promoção da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Por ora, basta pontuar, conforme nos sugeriu Elias no “Processo Civilizador” (1993), que um tipo específico de estrutura de personalidade só pode ser estabelecida em uma configuração social que a promova e a suporte³⁷. Não há, pois, como constitui-la isoladamente, isto é, a par do processo histórico-social mais abrangente. Neste sentido, uma estrutura de personalidade orientada pelo autocontrole de si e para o reconhecimento da dignidade de si e do outro só é possível em uma sociedade cujos traços de violência são apagados da vida cotidiana e monopolizados de forma não arbitrária pelo Estado.

À vista disso, levando o argumento de Elias (1993) ao limite, é preciso questionar sistematicamente se a educação isoladamente – e, neste caso em particular, a Educação em Direitos Humanos – é capaz de promover um tipo muito particular de consciência social nos indivíduos e instituir uma transformação radical na natureza dos vínculos societários. Deste modo, o exame interessado nos efeitos e na efetividade da Educação em Direitos Humanos deverá, a meu ver, perseguir as nuances entre as condições limitadoras, as possibilidades sociais e as motivações particulares de sua promoção.

³⁷ Elias nos alerta que no caso do *Processo civilizador*, objeto analítico de maior ossatura, “nada na história indica que essa mudança tenha sido realizada “racionalmente”, através de qualquer educação intencional de pessoas isoladas ou de grupos. A coisa aconteceu, de maneira geral, sem planejamento algum, mas nem por isso sem um tipo específico de ordem” (ELIAS, 1993b, p.193).

FONTES

AGUIRRE, Perez. Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo - Luiz Perez Aguirre. Curso formação de monitores em Educação em Direitos Humanos, 1988. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

AGUIRRE, Perez. Carta de um grupo de audaciosos que quer educar em direitos humanos, 1991. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

BENEVIDES, Maria Victória. Direitos Humanos no Brasil: a experiência brasileira. Seminário Educar para os Direitos Humanos, 1987. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 47. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Apostila Seminário Educar para os Direitos Humanos, 1987. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 47. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Significado E Conteúdo Dos Direitos Humanos, 1987. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 47. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. PROGRAMA PARA O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS, 1986. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 59. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. O ensino dos direitos humanos - memória de uma utopia, 1988. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Educar para os direitos humanos, 1996. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Breve histórico do projeto de Comissão Justiça e Paz de São Paulo, 1994. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 94. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. Projeto Educação em Direitos Humanos da CJ&P/SP e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1988. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 94. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. Comissão De Justiça E Paz - Educação Em Direitos Humanos, 1988. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo pasta 125. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. Relatório das atividades desenvolvidas pela equipe de educadores do projeto "Educar para os direitos humanos" da Comissão Justiça e Paz de São Paulo no período de 1994, 1994. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 246. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Relatório do projeto: núcleo profissional de apoio à Comissão Justiça e Paz de São Paulo, 1986. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 246. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS, 1992. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 275. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Projeto Coordenadoria da Educação em Direitos Humanos, 1990. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 370. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. Projeto geral de Educação em Direitos Humanos da Comissão Justiça e Paz, 1993. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 406. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Projeto Educação em Direitos Humanos da Comissão Justiça e Paz de São Paulo para o ano de 1993, 1993. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 406. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 1992. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 406. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. Projeto Educação em Direitos Humanos para a Secretaria Municipal de São Paulo, 1987. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 408. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. Educar para os direitos humanos, 1989. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 420. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Federalização dos crimes que violam direitos humanos da Comissão de Justiça e Paz, 1993. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 473 In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Federalização dos crimes que violam direitos humanos da Comissão de Justiça e Paz, 1993. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 473. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Os direitos humanos: a luta pela democracia. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 529. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Síntese de sua história e proposta de ação futura, 1987. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 543. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. Síntese de sua história e proposta de ação futura, 1992. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 568. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

CJPSP. Relatório das Atividades da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, 1980. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 568. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

CJPSP. Relatório de Atividades da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, 1989. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo pasta 1113. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

DA, SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A. DOUTRINA. FÉ. Instrução sobre alguns aspectos da “Teologia da Libertação”. **São Paulo: Paulinas**, v. 1, 1984. In: Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 568. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

DIAS, José Carlos. Palestra do Dr. José Carlos Dias. In: CJPSP (Org). Apostila Educar para os DH - Subsidio - Autores Latino Americano. 1989. . Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 420. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

DALLARI, Dalmo. Direitos humanos: histórico, conceito e classificação. In: CJPSP (Org) Educação em Direitos Humanos, 1992. . Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 904. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

ESPONDA, Jaime. A dimensão educativa do fazer justiça na transição democrática. In: CJPSP (Org) Curso formação de monitores em Educação em Direitos Humanos, 1988, pasta 74. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

ESQUIVEL, Pérez. Prefácio à obra. In: AGUIRRE, Luis Peres; MOSCA, Juan Mosca. **Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990. Apud CJPSP, Coletânea de textos e cartas do livro Direitos Humanos: pauta para uma educação libertadora, 1990, pasta 465. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

FERNANDEZ, Enrique. O ensino dos direitos humanos: memória de uma utopia. In: CJPSP (Org). Apostila Conjunto completo de apostila do curso de monitores. 1998, pasta 74. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

OLGUIN, Leticia. Enfoques metodológicos no ensino e aprendizagem dos direitos humanos. In: CJPSP (Org). Apostila: Conjunto completo de apostila do curso de monitores, 1998. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 74. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

FESTER, Antônio Carlos. Educar para os Direitos Humanos: CJPSP. Projeto Educação em Direitos Humanos da Comissão Justiça e Paz de São Paulo para o ano de 1993, 1993. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 406. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

FREIRE, Paulo. O ensino dos Direitos Humanos: a interdisciplinaridade e outros aspectos. Seminário Educação em Direitos Humanos, 1990. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 403. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

MONTEIRO, Aida. Implantação do ensino de direitos humanos na rede oficial, 1987. In: CJPSP. Seminário Educar para os Direitos Humanos - Originais dos textos que foram para o CEDEC para publicação, 1987. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 47. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP).

GENEVOIS, Margarida. Carta a membros da Comissão Justiça e Paz de São Paulo em 9 de junho de 2000. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 1.113. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

RAYO, José Tuvilla. Alguns aspectos teóricos do ensino dos direitos humanos, 1986. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 59. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

SAVOINI, Silvia. Direitos Humanos, educação e meios de comunicação, 1987. In: CJPSP. Originais dos textos que foram para o CEDEC para publicação, 1987. Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, pasta 47. In: Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os barões da federação. **Lua Nova**, São Paulo , n. 33, p. 165-183, Aug. 1994 .

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. **Educação e emancipação**, v. 3, p. 119-138, 1995.

ALBERTI, Verena; ALVES, Carolina; HEYMANN, Luciana. Impossível paraíso? Um arquivo marcado pela temática dos Direitos Humanos. **Revista do Arquivo**, São Paulo, Ano II, Nº 5, p. 91-100, outubro de 2017.

ALVES, C. ; ALBERTI, V. ; HEYMANN, L. Q. . Impossível paraíso? Um arquivo marcado pela temática dos direitos humanos. **Revista do Arquivo**, v. II, p. 91-100, 2017.

ARNS, Paulo Evaristo. **Discutindo o papel da Igreja**. Edições Loyola, 1980.

ARQUIVO NACIONAL. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. 232 p. (Publicações Técnicas, 41).

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO - **Brasil: Nunca Mais**. Petrópolis, Vozes, 1985.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Pensamento brasileiro e sociologia da cultura: questões de interpretação. **Tempo soc.**, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 107-118, Jun. 2004.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a Própria Vida. In **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, p. 9-34, 1998.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no ensino médio**: uma trajetória político-institucional (1982-2008). 2014. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/9985/4/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Gustavo%20Cravo.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BASTOS, Elide Rugai; RÊGO, Walquiria. D. L. (Org.). **Intelectuais e Política**: a moralidade do compromisso. 1ª. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1999. v. 1. 216p .

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Fé na luta**: A Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização. São Paulo: Lettera.doc, 2009.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do **Seminário de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn1. Acesso em 29 de outubro de 2018.

BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. O sentido dos arquivos. **I Ciclo de Palestras da Diretoria de Arquivos Institucionais (DIARQ)**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014

BITTAR, Eduardo CB. 11-Educação e metodologia para os direitos humanos. 2008. In: n: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

BOURDIEU, Pierre. **The state nobility**: Elite Schools in the Field of Power. Stanford: Stanford University Press, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013. 542p.

BRASIL. Lei nº 11684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=03/06/2008>>. Acesso em 05 jun 2019.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>, Acesso em 21 de abril de 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

BRASIL. PORTARIA No- 98, DE 9 DE JULHO DE 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003, n. 131, 10 julho de 2003.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: . Acesso em: 10 de jun. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CANCIAN, Renato. **Comissão Justiça e Paz de São Paulo: Gênese e Atuação Política (1972-1985)**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa e Pensamento Pedagógico na República Velha (Uberabinha-MG 1907 – 1922). In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, II, Natal, 2002. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: Editora da UFRN, 2002.

CARVALHO, Ricardo. **O cardeal da Resistência**: As muitas vidas de dom Paulo Evaristo Arns. São Paulo: Vladimir Herzog, 2013.

CARVALHO, Lauriston de Araújo. **Educação em direitos humanos: uma revisão de literatura**. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 30-45, jan./abr. 2018.

CASTAGNA, Paulo. A Seção de Música do Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo. **Revista quadrimestral da Academia Brasileira de Música**. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Música, n.1, p.16-27, jan.1999.

CAGNON, Nicole; HAMELIN, Jean (Orgs). **L’histoire orale**. Saint-Hyacinthe: Edisem, 1978, 95p.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 287-322, Oct. 2004.

COSTA, Marcelo Thimoteo da. Pensando o Brasil: discurso religioso e prática social segundo Zilda Arns. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 28, n. 55, p. 151-168, 2015.

COSTA, Marcelo Timotheo da Costa. "A pátrica merece melhor sorte": o cardeal Arns pede o afastamento de Collo. In: DE ABREU PENNA, Lincoln (Ed.). **Manifestos políticos do Brasil contemporâneo**. Editora E-papers, 2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador. Vol.1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Vol.2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993b.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. **Justiça e Paz**: Memórias da Comissão de São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 322 p.

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro (Org). **Direitos Humanos**: um debate necessário. Vol. 1. Brasília: Editora Brasiliens, 1988.

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro (Org). **Direitos Humanos**: um debate necessário. Vol. 2. Brasília: Editora Brasiliens, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUÉRIOS, Paulo Renato. O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. **Revista Campos**, v. 12, n.1, 2011, p.9-29.

HAMBURGER, Esther. Telenovelas e interpretações do Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, 82: 61-86, 2011.

HEYMANN, Luciana Quillet. O arquivo utópico de Darcy Ribeiro. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, jan.-mar. 2012, p.261-282.

HEYMANN, Luciana. **De arquivo pessoal a patrimônio nacional**: reflexões sobre a construção social do "legado" de Darcy Ribeiro. Tese (Doutorado) - IUPERJ, Rio de Janeiro, 2009.

HEYMANN, Luciana Quillet. **O lugar do arquivo**: a construção do legado de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra capa, FAPERJ, 2012.

HEYMANN, Luciana Quillet. Memórias da elite: arquivos, instituições e projetos memoriais. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 8, n. 15, 2011.

HEYMANN, Luciana Quillet. Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Müller. **Revista Estudos Históricos**, v. 10, n. 19, p. 41-60, 1997.

KINGDON, John W. (1995). Agendas, Alternatives, and Public Policies. 2nd Edition. Harper Collins College Publishers. in SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (2007). **Políticas Públicas – Coletânea Volume 1**, p. 219-246.

KUHN, Thomas. **Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAPA, Fernanda; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação em direitos humanos: marcos legais e (in) efetividade 16. **COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO**, p. 104, 2016.

LOPES, Uberdan dos Santos. Arquivos e a organização da gestão documental. **Revista ACB**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 113-122, ago. 2005. ISSN 1414-0594. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/412/523>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

LÖWY, Michael. **A guerra dos deuses: religião e política na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÖWY, Michael. O que é Cristianismo da Libertação. **Religião e Política na América Latina**. São Paulo: Perseu Abramo-Expressão Popular, 2016.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972, p. 2980.

MANNHEIM, Karl. O problema da “*intelligentsia*”: um estudo do seu papel no passado e no presente. In: **Sociologia da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARQUES, Tereza. A transição negociada no Brasil e o jogo político em torno da construção da agenda dos Direitos Humanos. In: André Salata, Teresa Marques, Fabricio Pontin (Org.). **Trinta anos da democracia no Brasil: avanços e contradições**. 1ed Porto Alegre: EdPUCRS, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: Minayo MCS, Deslandes SF, organizadores. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 2002. p. 83-107

MILLS, Wright C.. Do artesanato Intelectual. In: **A Imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015.

MEUCCI, Simone. Ensino da sociologia na Educação Básica: uma história. **Seminário Contra o Golpe: O golpe na Educação III: Reforma para quê e para quem?** Apresentação oral. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015.

MOISES, José Álvaro. Dilemas da consolidação democrática no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 16, p. 47-86, Mar. 1989.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. MEC/SEB, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. As ciências sociais no Rio de Janeiro. **História das ciências sociais no Brasil**, v. 2, p. 235-307, 1995.

POLATO, Thaís. Arquivo da Cúria Metropolitana: milhões de preciosidades do Campus Ipiranga. **Jornal Mensal da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. V. 6, 2014.

PAULA, Maria Regina da Cunha Rodrigues Simões de. As fontes primárias existentes no Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo. **Revista de História**, V. 32 N. 66 (1966), p. 437-493.

QUINTANEIRO, Tania. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Editora UFMG, 2003.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques, **Jogo de escalas**. Rio de Janeiro, editora FGV, 1998, p. 15-38.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

RODRIGUES, Cátina Regina. **A Arquidiocese de São Paulo na gestão de d. paulo Evaristo Arns (1970-1990)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RODRIGUEZ BRAVO, Blanca. **El documento entre la tradición y la renovación**. Madrid, TREA, 2002.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: DP et alli, 2009.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológico**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/index.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. Editora 34, 2000.

SILVA, Humberto Pereira. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos: exame teórico-prático**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo – Educação, São Paulo, 1995.

SPINELLI, Jayme; BRANDÃO, Emiliana; FRANÇA, Camila. **Manual Técnico de Preservação e Conservação**. Documentos Extrajudiciais CNJ. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 2011.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; DE ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto. Ditadura e educação: conexões a serem ressignificadas. **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 2, p. 78-96, 2015.

VILLAS-BÔAS, Glaucia. **Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro**. FGV Editora, 2006.

VIRGINIO, Alexandre Silva. Educação e sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 176-212, Apr. 2012.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 4º Ed, Brasília: Editora da UnB, 2012, vol.1.

WEBER, Max. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. Antônio Flávio Pierucci (Ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**, parte 1. Trad. Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2001.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 1. Tradução de Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001. p. 107-154.

APÊNDICES

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCUMENTOS DAS PASTAS CONSULTADAS – FUNDO DA COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO

Natureza / Pasta	Relatório Institucional / /Projetos e programas	Transcrição de Comunicação (com ou sem autoria)	Apostilas e materiais didáticos	Correspondências	Programação de evento	Atas e pautas de reunião	Prestação de contas e contratos	Notas gerais sobre eventos	Currículo Vitae	Revistas, boletins, jornais e folhetins	Outros
30								1			
47	1	11			1						1
59		2									
62								1			
63								1			
64* ³⁸											
69							1	1			
74	1	14	1		1						
73				1							
93				1					7		
94	2	1									
125		13									

³⁸ Pastas vazias, sem nenhuma documentação.

